

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava

Leana Pennula

ÕPPIMIST TOETAVA TAGASISIDE KASUTAMINE ÕPPETÖÖS
PEDAGOOGIDE ARUSAAMADE JA ÕPPETUNDIDE
VAATLUSTE PÕHJAL
magistritöö

Juhendaja: Maria Jürimäe

Läbiv pealkiri: Tagasiside kasutamine õppetöös

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Maria Jürimäe (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Margus Pedaste (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2015

SISUKORD

SISSEJUHATUS	3
1. TEOREETILISED LÄHTEKOHAD	4
1.1 Tagasiside mõiste	4
1.2 Kujundav hindamine ja tagasiside	6
1.3 Õppimist toetava tagasiside tunnused	8
1.4 Õppimist toetava tagasiside viisid	17
1.5 Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused	19
2. METOODIKA	20
2.1 Valim	20
2.2 Mõõtevahendid	21
2.3 Protseduur	22
2.4 Andmeanalüüs	23
3. TULEMUSED JA ARUTELU	25
3.1 Pedagoogide arusaamad tagasisidest	25
3.1.1. Tagasiside mõiste	25
3.1.2. Tagasisidele omistatud väärtus	27
3.1.3. Tagasiside allikad	29
3.1.4. Tagasiside kriteeriumid	31
3.1.5. Tagasiside fookus	33
3.1.6. Tõhus tagasiside	35
3.2. Tagasisidestamise viisid	38
3.2.1. Tagasiside kasutamine õppetöös	38
3.2.2. Kirjalik ja suuline tagasiside	39
3.2.3. eKooli kasutamine tagasisidestamisel	41
3.2.4. Probleemid tagasiside kasutamisel õppetöös	42
3.3 Uurimuse tugevused ja kitsaskohad	43
KOKKUVÕTE	45
SUMMARY	46
TÄNUSÕNAD	47
AUTORSUSE KINNITUS	47
KASUTATUD KIRJANDUS	48
LISAD	

SISSEJUHATUS

Hindamine on õppeprotsessi lahutamatu osa, kuid traditsiooniliselt kasutatav kokkuvõttev hindamine on väljatöötatud selleks, et hinnata konkreetsete õpitulemuste saavutatust.

Tänapäevane õppe kavandamine peaks aga olema pigem väljundi- ja protsessikeskne ning uued käsitlused on sätestatud ka 2010/2011. aasta riiklikes õppekavades. Uue mõistena on võetud kasutusele kujundav hindamine (edaspidi paralleelselt kasutatud ka mõistet *õppimist toetav hindamine*) ning selle all mõistetakse hoopis enamat kui hinnete panemist. (Jürimäe, Kärner & Tiisvelt, 2014)

Kujundava hindamise üks peamisi eesmärgi on tagasiside andmine ja saamine nii õppijale kui õpetajale (Jürimäe et al., 2014). Tagasiside on tõhus, kui õppijal tekib arusaam sellest, mida ta saab teha või peab tegema selleks, et areneda ja saavutada parem tulemus ning loob eeldused, et õpilased saaksid enda õppimist juhtida ja võtta vastutust õppimise eest (Salumaa & Talvik, 2009). Mitmed uurijad on jõudnud tulemuseni, et kujundava hindamise, sealhulgas tagasisidestamisega, on võimalik saavutada märkimisväärset õpitulemuste paranemist (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Sadler 1989, 1998) ning ka Eestis on õppimist toetavat hindamist ja selle kasutamist mõningal määral juba uuritud (Jürimäe, Kärner & Lamesoo, 2011; Kell, 2014; Pakosta, 2012; Saksniit, 2014; Tiisvelt, 2013). Samas ei ole autorile teadaolevalt palju varasemaid uurimusi, mis keskenduksid õpetajate arusaamadele tagasisidest ning võrdleksid neid pedagoogide tegeliku tagasisidestamispraktikaga. Kuna tagasisidel on oluline roll õppimise edendamisel ning sellest oleneb õppija areng, siis on oluline uurida, millised on pedagoogide arusaamad seoses erinevate tagasisidestamise viisidega, millised on nende tagasiside-andmise alased teadmised ja kui võrd kajastub see nende töös. Sellest lähtuvalt on ka antud magistr töö eesmärk välja selgitada, millised on pedagoogide arusaamad seoses õppimist toetava tagasisidega ning uurida, millisel viisil nad rakendavad seda oma töös.

Käesolev uurimistöö koosneb kolmest peatükist. Teoreetilises osas annab autor ülevaate tagasiside mõistest, õppimist toetava hindamise ja tagasiside seostest, tagasiside tunnustest ning erinevatest tagasiside kasutamise viisidest. Empiirilise osa alguses kirjeldab autor valimit, mõõtevahendeid, uurimuse protseduuri ning andmeanalüüsi. Järgnevas peatükis toob autor välja intervjuude ja vaatluste põhjal ilmnunud tulemused, analüüsib neid ja arutleb tulemuste üle.

1. TEOREETILISED LÄHTEKOHAD

1.1 Tagasiside mõiste

Enamik uurijaid kinnitab, et tagasiside on üks olulisemaid kujundava hindamise elemente (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Sadler 1989, 1998) ning selle mõju õppimisele võrreldes teiste aspektidega on kõige suurem (Hattie & Timperley, 2007). Ka Eestis läbiviidud uurimistöö tulemustest selgub, et õpetajad mõistavad tagasisidet kui ühte tähtsamat aspekti kujundava hindamise juures (Pakosta, 2012). Tagasiside rolli rõhutavad nii õppimist toetava hindamisega kokkupuutunud õpetajad kui ka õpetajad, kes sellega veel süsteemselt tegelenud pole (Jürimäe et al., 2011).

Kõige üldisemal tasandil on tagasiside informatsioon, mida antakse sooritajale tema soorituse või teadmiste erinevate aspektide kohta ning selle esitaja võib olla näiteks õpetaja, eakaaslane, lapsevanem, ka indiviid ise. Selle definitsiooni järgi võib öelda, et tagasiside on soorituse „tagajärg” (Hattie & Timperley, 2007). Ka Kluger ja DeNisi (1996) väidavad, et tagasisidestamine on tegevus, mille käigus antakse õpilase soorituse kohta informatsiooni. Siiski pole mitmete autorite arvates eelnevad definitsioonid täpsed, kuna puudub tagasiside edasiviiv aspekt (Black & Wiliam, 1998). Ka Feldschmidt (2013) leidis oma uurimuses, et õppetunni vältel antav õpetaja tagasiside on küll paljude avaldumisvormidega nähtus, kuid valdavalt esitatud teave õpilasele tema soorituse kohta käsitleb soorituse vastavust oodatule, selle tõhusust või õigsust. Seega on tagasiside keskmis eelkõige õpitegevuse väljund ning puudub õpilase hetkeseisundi mitmekülgne kirjeldus ja nõuandev komponent edasiarenguks.

Shute (2008) viitab tagasisidele kui informatsioonile, mis edastatakse õppijale, et modifitseerida õppija mõtlemist või käitumist ning mille eesmärk on õppimise edendamine.

Ramaprasad (1983) defineerib tagasisidet kui informatsiooni selle kohta, milline on õppija hetketase ning ka selle kohta, kuhu õppija jõuda tahab ning saadud tagasisidet kasutatakse hetketaseme ja soovitud taseme vahelise tühimiku täitmiseks. See määratlus on võetud ka käesoleva uurimistöö aluseks. Lähtudes sellest arusaamast saab esitada kolm põhiküsimust: Kuhu õppija läheb? Kus õppija hetkel on? Kuidas täita tühimik?

Selleks, et kolmele tagasiside põhiküsimusele vastata, on oluline (1) seada selged õppe-eesmärgid, et mõista, millises suunas liikuda ning neid ka õpilastega arutada; (2) kasutada kujundavat hindamist, sh ka kaaslaste ja enesehindamist, et välja selgitada, milline on hetketase; (3) hetketaseme ja soovitud taseme vahelise tühimiku täitmine, kasutades nii õpetaja kui ka kaaslaste tagasisidet (Wylie & Lyon, 2013). Tagasiside muudab tõhusaks ja

õppimist toetavaks, kui see sisaldab informatsiooni, mille abil saab täita tühimikku, et saavutada seatud õppe-eesmärgid ning areneda edasi.

Tagasiside omab tugevat mõju õppimisele ja saavutustele, kuid see mõju võib olla nii positiivne kui ka negatiivne. Kuigi paljud uurijad on tagasiside efektiivsuses veendunud (Black & Wiliam, 1998), on ka uuringutulemusi, mis näitavad, et teatud tunnustele vastav tagasiside võib mõjuda õpilaste sooritusele pärssivalt (Kluger & DeNisi, 1996). Õppeprotsessi negatiivselt mõjutav tagasiside on oma sisult kriitiline, vigu rõhutav ning ei anna informatsiooni selle kohta, kuidas õppimist edendada (Kluger & DeNisi, 1996; Marzano, 2010). Kuna koolis enamlevinud tagasiside vormid keskenduvad peamiselt minevikule ja soorituse „tagajärjele”, siis võib ka selline tagasiside, milles tuuakse ära nii töö tugevused kui ka arengukohad, mõnedel juhtudel pärssida eriti edukaid õpilasi, kes on iseenda ja oma soorituse suhtes enesekriitilisemad. Tihtipeale on nad teadlikud oma üksikutest puudustest ning õpetaja tähelepanu juhtimine nendele võib tekitada õpilastes läbikukkumise tunnet isegi juhtudel, kui õpetaja tunnustab ka töö tugevusi. Kui tagasisidestamisel kasutatakse edukriteeriume või hindamismudeleid, võib tugevamate õpilaste puhul juhtuda ka nii, et hindamismudeli kriteeriumite järgi ei olegi nende sooritusel probleemseid kohti ning tagasisidet justkui ei olegi anda. (Kluger & DeNisi, 1996) Selleks, et tagasiside õppimist ja arengut toetaks, peaks see siiski ka tugevamate õpilaste jaoks sisaldama nõuandeid edasisteks tegevusteks ja eesmärkide poole liikumiseks.

Seetõttu on mõned autorid leidnud, et oleks vajalik võtta kasutusele ka mõiste *edasiiviiv tagasiside* (*feedback that feeds forward*) ehk *edasiside*. Õppimist toetav tagasiside sisaldab alati ka edasiside andmist ning nõuandeid edasiseks õppimiseks. (Jürimäe et al., 2014)

Selleks, et tagasiside oleks efektiivne, peab selle otsimine ja andmine olema seotud kokkulepitud õppe-eesmärkidega. Tihti aga suunatakse tagasiside töö või soorituse nendele aspektidele, mis ei ole konkreetsete eesmärkide saavutamiseга kooskõlas. Selline tagasiside ei pruugi olla õppimist toetav, sest tähelepanu ei pöörata tühimiku täitmisele saavutamaks püstitatud õppe-eesmärke ning õpilastel võib kujuneda ebaselge arusaam edu kriteeriumitest. (Hattie & Timperley, 2007) Tagasiside on tõhus, kui õppijal tekib arusaam selle kohta, mida ta saab teha või peab tegema selleks, et saavutada parem tulemus. Õppija saab aru, mida ta peab tegema, et enda õppimist juhtida ja seega võimaldab tagasiside õppijal saavutada kontrolli õppimisprotsessi üle. (Salumaa & Talvik, 2009)

Selleks, et õpilased oleksid motiveeritud, peavad püstitatud õppe-eesmärgid olema nende jaoks saavutatavad. Kui eesmärgid on liiga kõrged ja kättesaamatud, tekitab see õpilastes läbikukkumise tunnet ning ühtlasi vähendab motivatsiooni. Samuti ei ole otstarbekas

püstitada liiga madalaid eesmärgi, mille saavutamises on õpilased kindlad, sest see võib pärssida edasise jõupingutusi. (Shute, 20008) Uuringud on näidanud, et tagasiside omab suurt tähtsust motivatsiooni püsimisel ja suurenemisel (Koka, 2006) ning läbi selle on võimalik jõuda püstitatud eesmärkideni (Shute, 2008). Koka (2006) uurimistöö eesmärgiks oli hinnata kehalise kasvatus õpetaja verbaalse ja mitteverbaalse tagasiside tajumist õpilaste poolt ning selgitada, mil määral mõjutavad õpetaja tagasiside liikide tajumine õpilaste sisemist motivatsiooni kooli kehalises kasvatuses. Uurimusest selgus, et õpetaja tagasiside tajumine avaldas olulist positiivset mõju õpilaste kompetentsuse tajumisele ja sisemisele motivatsioonile kehalises kasvatuses. Seega õpetajatel, kes annavad oma õpilastele sageli positiivset, julgustavat ja edasiviivat verbaalset või mitteverbaalset tagasisidet õpilase soorituse kohta ning ei jäta tähelepanuta õpilase edusamme, on võimalus luua keskkond, mis võimaldab sisemisel motivatsioonil edasi areneda.

Tagasisidestamisega on võimalik saavutada märkimisväärset õpitulemuste paranemist, kuid selleks peab tagasiside olema suunatud õpilase arengule ning sisaldama juhtnööre edasiseks õppimiseks. Kuna tagasiside on üks olulisemaid õppimist toetava hindamise võtmesõnu ning ka käesoleva uurimistöö fookuses, siis keskendub järgmine alapeatükk kujundava hindamise temaatikale üldiselt ning selle seostele tagasisidega.

1.2 Kujundav hindamine ja tagasiside

Kujundava hindamise temaatika on viimaste aastakümnete jooksul järjest enam kõneainet pakkunud. Selle populaarsus kasvas, kui uurijad Black ja Wiliam (1998) avaldasid enam kui 250 kujundavat hindamist käsitleva uurimuse põhjal kokkuvõtte, kuigi mõiste ise võeti kasutusele juba 1960. aastatel (Cizek, 2010). Tänapäeval kasutatakse kujundava hindamisega paralleelselt ka mõistet *õppimist toetav hindamine* ning lisaks on eesti keeles veel erinevate autorite poolt kasutatud termineid *õppimist soodustav hindamine*, *protsessihindamine*, *pidevhindamine*, *formatiivne hindamine*, *formeeriv hindamine*, *pideva hinnangu andmine* (Jürimäe et al., 2014).

Kujundava hindamise mõiste defineerimine sõltub paljuski kultuurikontekstist ja haridussüsteemist, seetõttu pole rahvusvaheliselt olemas üht üldaktsepteeritavat tähendust (Jürimäe et al., 2014).

Kujundava hindamise mõiste defineerimine erineb ka autorite käsitlustes. Popham (2009) nimetab kujundavaks hindamiseks protsessi, milles hindamise käigus saadud andmeid ja tagasisidet kasutavad nii õpetajad kui ka õpilased selleks, et kohandada edasist õppetegevust.

Õppimist toetav hindamine on seega suunatud edusammudele ning selle protsessi funktsioon on tõhustada õppimist. Black ja Wiliam (2007) leiavad, et kujundava hindamise eesmärk on koguda informatsiooni ja selle põhjal toetada õpilaste arengut, mitte ainult hinnata konkreetsete õpitulemuste saavutatust. Hindamine toetab arengut ja õppimist, kui see tagab informatsiooni, mida õpetajad ja nende õpilased saavad kasutada tagasisidena enda ja teiste tegevuse kohta ning mille põhjal on võimalik suunata ja vajadusel muuta edasist õppeprotsessi (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2004). Chappuis ja Chappuis (2007) defineerivad mõistet kestva ja dünaamilise protsessina ning Atkin, Black ja Coffey (2001) lisavad, et kujundav hindamine on tihtipeale struktureerimata. Mõned autorid kasutavad kujundava hindamise ning tagasiside termineid kohati ka sünonüümidenä (Black & Wiliam, 1998; Sadler, 1998).

Kuigi autorite rõhuasetused õppimist toetava hindamise mõiste defineerimisel on erinevad, ühendab neid kõiki arusaam, et tegemist on protsessipõhise hindamisega, mille keskpunkt on suunatud lõpptulemuse hindamiselt õppeprotsessi hindamisele ja olulist rolli mängib seejuures tagasiside otsimine, andmine ja saamine.

Seega pole õppimist toetav hindamine hindamise traditsiooniline mõiste: kui *hindamist* hinnete panemiseks pidada, siis õppimist toetav hindamine polegi *hindamine*, vaid palju laiem protsess, mis sisaldab mitmekülgse info kogumist õppija hetketaseme ja arengu kohta; seatud eesmärkide põhjal info analüüsi; kogutud info kasutamist ja vajadusel muudatuste tegemist õppeprotsessis ning motiveeriva tagasiside andmist (Jürimäe et al., 2014). Salumaa ja Talvik (2009) nendivad, et õpilase soorituse hindamisel võib loobuda hindest, kuid mitte tagasisidest.

Kujundava hindamise käsitlus on sätestatud Eesti riiklikes õppekavades alates 2010. aastast ning kehtivates redaktsioonides mõistetakse seda järgnevalt:

Kujundava hindamisena mõistetakse õppe kestel toimuvat hindamist, mille käigus analüüsitakse õpilase teadmisi, oskusi, hoiakuid, väärtushinnanguid ja käitumist, antakse tagasisidet õpilase seniste tulemuste ning vajakajäämist kohta, innustatakse ja suunatakse õpilast edasise õppimisele ning kavandatakse edasise õppimise eesmärgid ja teed. Kujundav hindamine keskendub eelkõige õpilase arengu võrdlemisele tema varasemate saavutustega. (Gümnaasiumi riiklik õppekava, 2011, §16 (1); Põhikooli riiklik õppekava 2011, §20 (1))

Seega on ka riiklike õppekavade kohaselt tagasiside üks olulisemaid kujundava hindamise osasid. Õppekavades on täpsustatud, et „tagasiside kirjeldab õigel ajal ja võimalikult täpselt õpilase tugevaid külgi ja vajakajäämisi ning sisaldab ettepanekuid edaspidisteks tegevusteks, mis toetavad õpilase arengut” (Gümnaasiumi riiklik õppekava, 2011, §16 (1); Põhikooli riiklik õppekava 2011, §20 (1)).

Kujundava hindamise reaalsele kasutamisele saab aidata kaasa riiklik hariduspoliitika ja vastavate tugimaterjalide olemasolu. Näiteks Uus-Meremaal kasutatakse kujundavat hindamist peamise hindamisraamistikuna ning tagasiside mängib seejuures väga tähtsat rolli. Üldiselt näitavad uurimistulemused, et sealsete õpetajate kujundava hindamise, sealhulgas tagasisidestamise arusaamad ja rakendamine on kooskõlas riigi hariduspoliitikaga. Õpetajad kasutavad kujundavat hindamist, et kohendada õppetegevust, kaasavad õpilasi, et nad oma õppimise üle kontrolli võtaksid, läbi mille areneks eneseregulatsioon ning annavad tagasisidet, mis teavitab õpilasi tegevustest, mida on arenemiseks vaja ette võtta. (Brown, Harris & Harnett, 2012) Samas on ka riike, nt Tšehhi, kus peamiseks hindamisvormiks on jätkuvalt kokkuvõttev hindamine. Uurimistulemustest selgub, et sealsed õpetajad ei jälgi õpilaste progressi ning ei anna ka efektiivset tagasisidet, mis aitaks planeerida edasist tegevust. Tihti on Tšehhi õpetajatel väärarusaamad, et tagasiside on kokkuvõttev hindamine, mida lihtsalt kasutatakse tihedamini. Neil puuduvad õppimist toetavaks hindamiseks ja sealhulgas tagasisidestamiseks vajalikud teadmised ja oskused ning seetõttu on õppetegevuse fookus õpitempevuse väljundil. (Strakova & Simonova, 2013)

1.3 Õppimist toetava tagasiside tunnused

Õpilaste nende õppeprotsessist või sooritusest informeerimisel võib lähtuda erinevatest tõhusa tagasiside tunnustest. Otstarbekas on mõelda tagasiside sisule ja sellele, mida tagasisidestamisega taotletakse. Teadlikuks tõhusaks tagasisidestamiseks on õpetajal esmalt vaja omada teadmisi tagasiside eripäradest ning seejärel valida sobiv viis, sealjuures lähtudes konkreetse õpilase vajadustest või õppe-eesmärgist (Brookhart, 2008). Järgnevalt on välja toodud mõned olulisemad õppimist toetava tagasiside tunnused, millest võib tagasisidestamisel lähtuda.

Tagasiside allikad. Õpetajad peaksid tagasisidestamisel andma informatsiooni, mis on seotud tagasiside kolme peamise küsimusega, samuti leidma viise, kuidas õpilased iseendale neid küsimusi esitada ja neile vastuseid otsida saaksid. Traditsiooniliselt peetakse kooli kontekstis õpetajaid tagasiside andjateks, kuid kuna järjest enam keskendutakse õppijakesksele pedagoogikale, jõuavad uurijad üksmeelele, et ka õpilased on vajalikud tagasiside allikad. See on idee, mille rakendamist koolipraktikas võivad takistada õpetajate, aga ka õpilaste endi ootused, hoiakud ja harjumused. On üsnagi tavaline, et õpilaste arusaamade kohaselt kuulub tagasiside andmine peamiselt õpetaja kohustuste hulka. Nii mõnigi kord eeldatakse, et õpetajad peaksid õpilaste eest otsustama, kuidas neil õppetöös

läheb, mille poole püüelda ning mida järgnevalt ette võtta. Tihti viitab selline arusaam ka õpilaste madalale eneseregulatsiooni tasemele või liialt karmile klassikorraale. (Hattie & Timperley, 2007) Seetõttu on oluline kaasata õpilased nii õppe-eesmärkide püstitamis, kaaslaste ja enesehindamisse kui ka tagasiside andmisesse.

Kaaslaste hindamine on kasulik, kuna õpilased võtavad üksteise töödele esitatud kriitikat üldjuhul tõsisemalt, kui seda tehakse õpetaja kommentaaride puhul. Lisaks on paljudel juhtudel kaaslaste tagasiside vahetum, ajakohasem ning individuaalsem. Samuti aitab kaaslaste hindamine kaasa enesehindamise arengule. Siiski ei ole otstarbekas kasutada vaid eakaaslaste tagasisidet, kuna nooremate õpilaste puhul ei pruugi tagasiside olla nii täpne kui õpetaja oma ning lisaks ei pea osad õpilased oma eakaaslaste hinnanguid nii usaldusväärseks. (Brown et al., 2012)

Lisaks tagasiside andmisele on tähtis oskus ka tagasisidet vastu võtta. Väär on arvata, et kõik õpilased oskavad tagasiside saamisel sellega midagi pihta hakata. Õpilastele on tarvis näidata, kuidas tagasisidet tõlgendada ning seostada omavahel tagasisidet ja tehtud töö neid aspekte, millele on vaja tähelepanu pöörata (Black & Wiliam, 1998). See, milline on õpilaste tagasiside vastuvõtmise oskus, oleneb paljuski sellest, milline on õpetaja enda arusaam tagasisidest (Brown et al., 2012). Selle väljaselgitamisele keskendub ka käesolev uurimistöö.

Arenguks on vajalik ka enesehindamine ning McMillan ja Hearn (2008) defineerivad enesehindamist kui protsessi, mille käigus õpilased jälgivad ja hindavad oma õppetöö kvaliteeti ja selgitavad välja strateegiaid, et oma arusaamist ja oskusi arendada. Enesehindamine toimub juhul, kui õpilane leiab lahknevuse hetkeolukorra ja soovitud soorituse vahel ning asub seda tühimikku vähendama. Nii kaaslaste kui ka enesehindamine õhutab õpilasi kindlaks tegema õppe-eesmärke ja mõistma kriteeriume, mille põhjal nende sooritustele tagasisidet antakse ning lisaks aitab kaasa motivatsiooni, eneseregulatsiooni suurenemisele (Brown et al., 2012; McMillan & Hearn, 2008).

Tagasisidet ei pea andma vaid õpetaja ning seetõttu on tähtis leida tasakaal tagasiside võimaldajate osas, samuti anda õpilastele edasi vajalikud teadmised ja oskused kaaslaste ja enesehindamiseks ning ka tagasiside vastuvõtmiseks.

Tagasiside fookus. Tagasiside fookus võib asetseda erinevatel tasanditel. Hattie ja Timperley (2007) eristavad nelja tagasiside tasandit, milleks on: (1) tagasiside konkreetse ülesande või tulemuse kohta (*feedback about the task*); (2) tagasiside õppeprotsessi kohta (*feedback about the processing of the task*); (3) tagasiside eneseregulatsiooni kohta (*feedback about self-regulation*); (4) tagasiside, mis on suunatud õpilase isiksusele (*feedback about the self as a person*). Mitmed uurijad on jõudnud tulemuseni, et tõhusa tagasisidestamisega on

võimalik saavutada märkimisväärsed õpitulemuste paranemist (Black & Wiliam, 1998), samas mitte iga tagasiside ei anna positiivset efekti. Leitakse, et tagasiside, mis on suunatud õpilase *minale* on kõige vähe-efektiivsem, samas kui tagasiside õppeprotsessi ja eneseregulatsiooni kohta on kõige mõjuvamad ning aitavad kaasa informatsiooni sügavale töötlemisele ja meisterlikkuse kasvule. Tagasiside ülesande või tulemuse kohta on efektiivne, kui see aitab informatsiooni töötlemisele ja eneseregulatsioonile kaasa. (Hattie & Timperley, 2007)

Tagasisides konkreetse ülesande või tulemuse kohta kirjeldatakse, kuidas õpilane on ülesande või sooritusega hakkama saanud (näiteks, kas vastus on õige või vale), antakse juhtnööre selle kohta, millele rohkem keskenduda on tarvis, suunatakse täiendavat või teistsugust informatsiooni otsima. Õpetaja tagasiside võib näiteks olla: „Sul on õigus, toituda tuleb mitmekülgselt! Nimeta veel tervisliku toitumise põhimõtteid!” Seda tüüpi tagasisidet kasutatakse õppetöös kõige enam. (Hattie & Timperley, 2007) Ka Ross ja Tronson (2005) leidsid oma uurimuses, et kui õpilastele antakse tagasisidet nende soorituse või tulemuse kohta ning lisatakse soovitusi, kuidas õppetööd parandada, siis mõjub see edasisele tegevusele positiivselt.

Protsessipõhine tagasiside on suunatud protsessile, mida kasutatakse lõpptulemuseni jõudmiseks. Selline tagasiside fookus annab informatsiooni, kuidas õpilane on ülesandele lähenenud ning milliseid strateegiaid ta on kasutanud või milliseid õpistrateegiaid oleks otstarbekas kasutada. Näiteks: „Sa oled leidnud sobiva kirjanduse allika, aga proovi nüüd peatükid teemade järgi organiseerida!” Selline tagasiside võib olla efektiivne arendades õpilase informatsioonitöötlemise tehnikaid ning erinevate ülesannete lahendamise strateegiaid. Kui tagasiside fookus on suunatud protsessile, siis võimaldab see sügavamalt õppimist kui tagasiside konkreetse ülesande puhul. (Hattie & Timperley, 2007)

Eneseregulatsioon hõlmab endas pühendumuse, kontrolli ja eneseusalduse koosmõju. See on seotud viisidega, kuidas õpilased end jälgivad, juhivad ja reguleerivad oma tegevust ja käitumist, et saavutada püstitatud eesmärgid. Selline toimimine eeldab aga iseseisvust, enesekontrolli, enesejuhtimist, enesedistsipliini. Tagasiside näide võib olla: „Sa juba tead, millistest osadest essee koosneb. Kontrolli, kas sa oled neid oma töös kasutanud.” Väline tagasiside (*external feedback*) õpetaja poolt annab võimaluse õpilasel arendada selliseid kognitiivseid protsesse nagu sisemine tagasiside (*internal feedback*) ning enesehindamine (*self-evaluation*). Kui õpilastel on enesehindamise oskused, saavad nad hinnata nii enda arusaamise taset ning pingutusi ja strateegiaid ülesannete lahendamiseks, kui ka anda hinnanguid oma kaaslastele. (Hattie & Timperley, 2007)

Tagasisidet, mis on suunatud õpilase isiksusele peetakse üldjuhul ebaefektiivseks (Black & Wiliam, 1998; Kluger & DeNisi, 1996), kuid tihti peale kasutatakse seda koolis rohkem kui eelnevaid vorme. Selliseks tagasiside näiteks võib olla kiitus: „Tubli tüdruk! Sa oled suurepärase!” Tagasiside õpilase *mina* kohta sisaldab vähe ülesandega seonduvat informatsiooni ning ei suurenda ka õpilaste arusaamist, pühendumist õppetöösse ega enesetõhusust. Ross ja Tronson (2005) leidsid oma uurimuses, et kui õpilastele antakse tagasisidet nende isiksuse kohta, ei aita see edasist õppetööd tõhustada. Kuna see tagasiside on suunatud otse õpilase isiksusele, üritavad õpilased vältida väljakutset esitavaid ülesandeid, sest neil on hirm läbikukkumise ning oma *mina* kahjustamise ees. Samuti pole selle tagasiside põhjal võimalik vastata kolmele küsimusele, milline on õpilase hetketase, kuhu ta suundub ja kuidas täita nendevaheline tühimik. (Hattie & Timperley, 2007) Kuna tagasiside fookus võib asetseda erinevatel tasanditel ning igale aspektile keskendumine ei pruugi olla efektiivne, siis on oluline, et õpetajatel oleksid vajalikud teadmised, millest tagasisidestamisel lähtuda.

Tagasiside keerukus. Tagasisidestamisel võib üheks aluseks võtta selle keerukuse või pikkuse. Kui tagasiside on õpilase arvates liiga pikk või keeruline, ei pruugi ta sellele tähelepanu pöörata. Liiga pika tagasiside puhul võib sõnum ka laiali valguda. Seega on tagasiside keerukus seotud informatsiooni hulga ja sisuga. Shute (2008) on oma uurimuses reastanud erinevad tagasiside tüübid vastavalt nende keerukusele ning need on välja toodud tabelis 1.

Tabel 1. Tagasiside tüübid vastavalt keerukusele (Shute, 2008)

Tagasiside tüüp	Kirjeldus
Tagasiside puudub	Olukord, kus õppija peab vastama küsimusele, kuid puudub tagasiside, kas vastus on õige või vale.
Kontrollimine	Annab õppijale informatsiooni tema üldise tulemuse kohta (näiteks õigete vastuste protsent).
Õige vastus	Teatab õppijale, kas tema konkreetne vastus on olnud õige või vale andmata lisainformatsiooni.
Proovi uuesti	Teatab õppijale, et tema vastus on vale ja annab võimaluse seda parandada.
Vigade märgistamine	Õppija vead märgistatakse, kuid õigeid vastuseid juurde ei kirjutata.
Täpsustus	Üldine termin, mis viitab selgitusele, miks vastus oli õige või annab õpilasele võimaluse seda parandada. Tagasiside andja võib õige vastuse ette öelda.
Tunnuste eristamine	Täpsustav tagasiside, mis annab informatsiooni õppetöö sisu või õpitavate oskuste tunnuste kohta.
Teemaga seotud	Täpsustav tagasiside, mis annab informatsiooni õpitavast teemast ja

tagasiside	võib sisaldada ka materjali taasõpetamist.
Vastusega seotud tagasiside	Täpsustav tagasiside, mis keskendub õppija konkreetsele vastusele. Võib kirjeldada, miks vastus on vale või miks õige, kuid ei toimu analüüsi.
Vihjed ja märgusõnad	Täpsustav tagasiside, mis suunab õppijad õigele teele (näiteks annab vihje, mida edasi teha). Õiget vastust ette ei öelda.
Vead ja valearusaamad	Täpsustav tagasiside, mis sisaldab vigade analüüsi ja hinnangut. Annab informatsiooni õppija konkreetsetest vigadest või valearusaamadest (selgitab, mis on valesti ja miks).
Informatiivne juhendamine	Kõige täpsem tagasiside, mis kontrollib vastust, annab märku vigadest ja vihjab, kuidas edasi toimida. Õiget vastust üldjuhul ette ei öelda.

Nagu ülevalolevas tabelis näha, on Shute poolt välja toodud tagasiside tüüp ja selle kirjeldus. Tüübid on järjestatud vastavalt keerukusele, st esimesena on toodud tagasiside puudumine, järgnevad üldised tagasisided õigete või valede vastuste kohta, andmata seejuures lisainformatsiooni ning viimaste seas on keerukamad tagasisided, mis sisaldavad analüüsi, vigade ja valearusaamade väljatoomist ning juhendamist edasiseks toimimiseks. Shute hierarhia esimeste astmete abil saab kirjeldada tagasiside tüüpe olukordades, milles on olemas õiged ja valed vastused (nt matemaatika, grammatika). Mida nõudlikumad ja komplekssemad on õppeülesanded, seda keerukamat tagasisidet õppija edukaks toimimiseks vajab.

Brookhart (2008) nendib, et tagasiside pikkust ja hulka on tähtis arvesse võtta. Kuigi õpetajal võib olla tahe „parandada” kõike, milles eksitakse, ei ole see klassikontekstis otstarbekas ega ka võimalik. Tagasiside peab õppijale andma informatsiooni töö või soorituse nendest aspektidest, millega peab veel tööd tegema ja selget arusaama, kuidas edu saavutada. Brookhart soovib kirjalikku tööd kommenteerides keskenduda kahele kuni kolmele peamisele punktile, anda tagasisidet kõige olulisemate õppe-eesmärkide kohta, kommenteerida võrdselt nii soorituse tugevusi kui nõrkusi.

Tagasiside kriteerium. Brookharti (2008) järgi saab õpilase õpitulemusi võrrelda erinevate kriteeriumite kontekstis, milleks on: (1) üldine õppe-eesmärk; (2) norm; (3) õpilase individuaalne areng. Efektiivseks peetakse õpilase õpitulemuste võrdlemist seatud õppe-eesmärkidega ning selle põhjal tagasiside andmist. See on ka kõige enamkasutatavam kriteerium, mille põhjal õpetajad õpilasi hindavad ja neile tagasisidet annavad. Lisaks aitab see õpilasel edasi liikuda järgmise eesmärgi poole.

Õpilase soorituse paigutamine tema individuaalse arengu konteksti aitab näha õpilase arengut ning kirjeldada strateegiaid ja meetodeid, mida õpilane õppetöös kasutab. Taoline tagasiside võimaldab näidata isiklikke edusamme ning see on eriti soovitatav nõrgemate õppijate puhul. Nad mõistavad, et on võimelised õppimises edenema, vaatamata sellele, et

tegelik õppe-eesmärk võib olla veel kaugel. See toetab õpilase enesehinnangut ja usku oma võimetesse, samuti õpimotivatsiooni. (Brookhart, 2008) Ka Irving, Harris ja Peterson (2011) leidsid, et tagasisidestamisega on võimalik tõsta õpilaste enesehinnangut ning luua klassiruumis positiivset õhkkonda. Uuringus osalenud õpetajate meelest on tagasiside andmine eriti vajalik madalama õppeedukusega õpilastele, kuna nende enesehinnang kipub samuti madal olema. Õpilastele annab kindlust juurde teadmine, et nad on midagi saavutanud või millegagi hästi hakkama saanud, samas kui ainult hindamismudeli kriteeriumite järgi on õpilane võib-olla ebaõnnestunud ja see võib mõjuda kahjulikult ka enesehinnangule. Seetõttu üritavad õpetajad endi sõnul arutada õpilastega pigem nende soorituse positiivseid ja individuaalse arengu aspekte, kui et võrrelda tulemusi hindamiskriteeriumitega. Samas on just individuaalsest arengust lähtuval tagasisidel potentsiaali ka võimekamate õppijate arengu toetamisel – õppekavas sätestatud üldine standard võib neile osutuda liiga lihtsaks ja mitte väljakutset pakkuvaks.

Normipõhine tagasiside võrdleb õpilase sooritust teiste õpilaste sooritustega. Sedalaadi kriteeriumi ei ole tagasisidestamisel soovitatav kasutada, sest sellisel juhul on sama lapse tulemused erinevates koolides-klassides isesugused, samuti ei anna see informatsioon lapse kohast klassi pingereas mingit vihjet selle kohta, mida õpilane võiks tulemuse parandamiseks teha. (Brookhart, 2008) Lisaks kujundab normipõhine tagasiside võitjate ja kaotajate mentaliteeti ning toetab mõttelaadi, et häid tulemusi toob õpilase sünnipärane võimekus, mitte sihipärane töö. Samuti hoiatab Brookhart normil põhineva tagasiside andmist vähem võimekatele õpilastele, sest see võib nende õpimotivatsiooni veelgi vähendada. Ka ilma mingi pingutuseta saadud suurepäraseks hinded ei motiveeri õppima ja nii võib mõnede laste potentsiaal jääda välja arendamata.

Kuna õpitulemuste võrdlemist normi suhtes ei peeta efektiivseks, siis on vajalik välja selgitada, millistest kriteeriumitest lähtuvalt õpetajad tagasisidet annavad ning kuivõrd on nende arusaamad kooskõlas kirjanduses pakutud lähtekohtadega.

Tagasiside funktsioon. Nii Brookhart (2008) kui ka Tunstall ja Gipps (1996) eristavad kahte tüüpi tagasisidet: hinnanguline ja kirjeldav tagasiside. Hinnanguline tagasiside annab õpilase soorituse kohta hinnangu, mis on kas positiivne või negatiivne. Kirjeldav tagasiside on suunatud saavutusele või progressile ja on seotud pädevusega. Rodgers (2006) lisab, et kirjeldav tagasiside on reflektiivne vestlus õpetaja ja õpilase vahel, mille käigus arutatakse õppimise ootuste ja kogemuste, samuti õppe-eesmärkide üle, suurendatakse õpetaja ja õpilaste vahelist usaldust ning luuakse elav ja loominguline keskkond kõigi jaoks.

Hinnangulise tagasiside puhul põhinevad õpetaja hinnangud eksplitsiitsetel või

implitsiitsetel normidel. Sõltuvalt õpilase tulemuse asetusest normi suhtes, on tagasiside positiivne või negatiivne. Hinnangulise tagasiside puhul tajutakse kõrgelt subjektiivsust ja seetõttu käivitab tagasiside pigem afektiivseid protsesse. (Tunstall & Gipps, 1996) Kluger ja DeNisi (1996) nendivad, et oma sisult negatiivne tagasiside, mis ei anna informatsiooni selle kohta, kuidas õppimist edendada, võib mõjuda õpilase sooritusele pärssivalt.

Kirjeldavat tagasisidet sarnaselt eelmainitud tähenduses positiivseks või negatiivseks liigitada ei saa. Kirjeldava tagasiside puhul antakse õpilasele informatsiooni tema õppetegevusest ja progressist, mille eesmärk on õpilase toetamine ja soorituse parandamine. Sedalaadi tagasiside aktiveerib kognitiivseid protsesse ja on seetõttu ka rohkem eelistatud kui hinnanguline tagasiside. (Tunstall & Gipps, 1996)

Tunstall ja Gipps (1996) on kirjeldava ja hinnangulise tagasiside tüübid jaotanud alamkategoriateks. Hinnangulise tagasiside alla kuuluvad tasu, karistus, heakskiitmine, halvaks panu. Kirjeldava tagasiside alatüübid on eduka saavutuse märkamine ja kirjeldamine, vigade väljatoomine ja õige vastuse juurde suunamine, kontrolli ja vastutuse suunamine õpilasele, mis on seotud eneseregulatsiooni ja enesehindamisega, üheskoos edasise õppetöö ja –eesmärkide üle arutamine.

Tasu hinnangulise tagasisidena on oma olemuselt positiivne. Õpilast premeeritakse tema pingutuste või hea käitumise eest vastavalt normile ning selleks võib kasutada erinevaid sümboleid (kleepsud, naerunäod, tähekesed, hinded jm) või ka näiteks tegevusi (lubada õpilane esimesena söögivahetunnile). Samas võib selline tagasiside tunduda teiste jaoks ebaõiglane, ühtlasi luua konkurentsi ja soodustada manipulatsiooni. Karistus hinnangulise tagasisidena on negatiivne. Ka selle puhul saab kasutada sümboleid (kurb nägu, halb hinne), kuid tihedamini jäetakse õpilane mõnest meeldivast tegevusest kõrvale (näiteks ei lubata teistega mängima). Ka õpetaja poolt väljendatud heakskiit või halvaks panu on vastavalt normi täitmisele positiivne või negatiivne. Sellise tagasiside puhul kasutatakse lisaks verbaalsetele ka mitteverbaalseid väljendusviise (näoilme, hääle toon ja tugevus). (Tunstall & Gipps, 1996)

Nagu eelnevalt mainitud, ei anna kirjeldav tagasiside õpilase sooritusele positiivset või negatiivset hinnangut, vaid see annab ülevaate õpilase õppetegevusest ja soovitusi edasiseks toimimiseks. Üheks võimaluseks on õpilase saavutuse märkamine ja selle kirjeldamine, kuid seda peetakse ühesuunaliseks (õpetajalt õpilasele), sest puudub diskussioon. Tunstalli ja Gippi teine kirjeldava tagasiside tüüp keskendub vigade väljajoomisele ja õpilase suunamisele õige vastuse poole. Järgnevat alatüüpi iseloomustab rohkema kontrolli suunamine õpilasele endale, mille käigus võtab õppija vastutuse oma õppimise eest. Sellise tagasiside puhul on õpetaja pigem nõustaja ning õpilaste roll vastuvõtjatena nihkub aktiivse

osalemise suunas. Viimane kirjeldava tagasiside tüüp hõlmab endas ka eelnevate komponente, kuid selle tüübi puhul on fookus õpetaja ja õpilase vahelisel partnerlusel. Üheskoos arutatakse soorituse ja õppetöö parandamise üle ning seatakse edasised õppe-eesmärgid. (Tunstall & Gipps, 1996)

Nagu ka eelnevate tagasiside tunnuste puhul, ei ole võimalik kasutada ühte ainuõiget võimalust, vaid valik, millest tagasiside andmisel lähtuda sõltub siiski konkreetsest õpilasest või õppe-eesmärgist. Tunstall ja Gipps (1996) sõnavad, et kaalutletud kombinatsioon õpetaja kirjeldavast ja hinnangulisest tagasisidest loob parimad tingimused õppimise toetamiseks. Positiivsel hinnangulisel, ent mitte hindelisel tagasisidel on oluline roll eriti esimeses kooliastmes, selle peamiseks eesmärgiks on hinnete kasutamisest tulenevate negatiivsete mõjude vähendamine. Läbi selle on võimalik keskenduda õpilase arengule tema võimetest lähtuvalt, ilma et toimuks selgepiiriline õpilaste omavaheline võrdlemine. (Salumaa & Talvik, 2009)

Tagasiside ajastus. Tagasisidestamisel on oluline arvestada ka tagasiside ajastusega. Vahetu või pisut hilineunud tagasiside eesmärk on aidata õpilasi õppida seda mõistma ja otstarbekalt kasutama. Tagasisidet tuleb anda siis, kui õpilased on veel kõnealusesse teemasse, ülesandesse või sooritusse süvenenud. Eriti oluline on tagasisidestamine, kui tegelik õppe-eesmärgiks olev sooritus on veel kättesaamatul kaugusel. (Brookhart, 2008) Hattie ja Timperley (2007) rõhuvad, et tagasiside optimaalne ajastus oleneb selle sisust. Lihtsate vigade väljatoomise puhul on efektiivsem vahetu tagasiside, kuid protsessipõhise või keerukamate ülesannete puhul võimaldab pisut hilineunud tagasiside õpilasel oma soorituse ilma vahele segamata lõpetada. Shute (2008) lisab omakorda, et võimekamate õpilaste puhul võib veidi hilineunud tagasiside olla kasulik, samas kui madalama õppeedukusega õpilased vajavad vahetut tagasisidet.

Tagasiside vorm. Valida tuleb ka sobiv vorm, kuidas õppimist toetavat tagasisidet esitada. Kirjalike kodutööde puhul võib olla otstarbekas kasutada kirjalikku tagasisidet ja lisada kommentaare õpilase tööle. Klassis toimuva õppetöö puhul võib olla sobivam kasutada suulist tagasisidet, praktilise tegevuse korral ka visuaalset tagasisidet. (Brookhart, 2008) Tihtipeale saab õpilane kõige efektiivsemat tagasisidet õpetajaga vesteldes ja see on tõhusaim viis arengu toetamiseks ja õpiedu tagamiseks. Sõnaline tagasiside võimaldab toetada õpilaste õpitahet ning saavutada kontrolli õppimisprotsessi üle, kuna õppija saab aru, mida ta peab tegema, et enda õppimist juhtida. (Salumaa & Talvik, 2009) Seega areneb läbi tagasiside õpilase eneseregulatsioon. Samas on ka autoreid, kes on arvamisel, et kirjalik tagasiside on tõhusam, sest õpilastel on võimalus kommentaare korduvalt lugeda ja enda jaoks lahti

mõtestada (Kluger & DeNisi, 1996; Shute, 2008). Tajuri (2013) uurimistöö keskendub kirjaliku tagasiside rollile ja vajalikkusele füüsika ainetunnis põhikooli õpilaste hinnangul. Sellest uurimusest selgub, et uuritav õpetaja keskendus vaid vigade väljatoomisele ning ei kasutanud võimalust õpilasi kirjalikult kiita õigete lahenduskäikude eest või anda soovitusi soorituse parandamiseks. Lisaks tõid õpilased välja, et nende jaoks on õpetaja antud tagasisides väga oluline vigade väljatoomine ja nende sõnaline põhjendamine, lisaks õigetele vastustele ka muude aspektide eest punktide andmine ning õigete lahenduskäikude kirjutamine vigade kõrvale.

Valides tagasisidestamise vormi, tuleb arvesse võtta ka õpilaste individuaalseid iseärasusi. Kui õpilasel pole kuigi hea lugemisoskus, oleks tema puhul mõistlik kasutada suulist tagasisidet. Sama kehtib ka nooremate õpilaste puhul, kes ei pruugi kirjalikust tagasisidest aru saada. (Brookhart, 2008) Seega tuleb tagasisidestamisel lähtuda õpilase arengutasemest ja arvestada sõnavara mõistetavusega.

Kujundava hindamise projekti aruandes tuuakse välja asjaolu, et see, et tagasiside on kirjalik ja sõnaline, ei muuda seda automaatselt kujundavaks hindamiseks. Tagasiside, millel on lihtne ja üheselt mõistetav numbriline vaste (pole vahet, kas sooritus on „4”, „hea” või „tubli”) ei anna õpilasele infot selle kohta, mida ta peaks tegema, et oma tulemust parandada ning õppetöös edeneda. Kujundavat hindamist rakendavad õpetajad on üksmeelel, et kui eesmärgiks on õppijate edasiviimine, siis on väärtuslikum tagasiside, mis pole otseselt numbriteks teisendatav. (Jürimäe et al., 2011) Sõnaline ja kirjeldav tagasiside peab vastama ka teistele efektiivse tagasiside tunnustele, kuna sõnadega võib õpimotivatsiooni ka vähendada ning õppijat kahjustada isegi enam kui halva hindegaga.

Black ja Wiliam (1998) viitavad oma töös, et hinnete panemine ei ole nii efektiivne kui tõhusa tagasiside andmine ja see tuleb ilmsiks just vähem võimekate õpilaste puhul, kelle jaoks hinde saamine võib mõnedes situatsioonides mõjuda kahjulikult nende produktiivsusele ja õpimotivatsioonile. Black et al. (2004) ning Hattie ja Timperley (2007) leidsid, et numbriliste hinnete panemine võib anda negatiivse efekti, kuna sel juhul ei pööra õpilased kommentaaridele tähelepanu. Irving et al. (2011) uuris Uus-Meremaa õpetajaid, kes on samuti arvamisel, et kui õpilaste sooritusele on lisatud nii hinne kui kommentaarid, siis ei pööra õpilased tagasisidele tähelepanu, vaid keskenduvad hindele. Samas, loobudes hinde panemisest ja andes efektiivset tagasisidet, on märgata õpilaste produktiivsemat õppetööd.

Uurijad pole ühesel arusaamal, milline vorm on tagasisidestamisel kõige efektiivsem. See sõltub nii kontekstist, ainevaldkonnast, õppe-eesmärgist, ülesandest kui ka paljudest teistest teguritest. Suulise ja kirjaliku tagasiside valimisel on vajalik arvesse võtta nii ülesande tüüpi

kui ka indiviidi, kellele tagasisidet antakse. Olenemata sellest, millist vormi tagasisidestamiseks kasutada, on tähtis, et kommentaarid sisaldaksid ka edasiviivaid aspekte, mis aitaksid õppijal oma tööd tõhustada ja areneda.

Tagasiside sihtgrupp. Õpetajal tuleb ka otsustada, kes on tagasiside sihtgrupp. Mõnel juhul on otstarbekas kasutada individuaalset tagasisidet, teinekord aga sobivam vestelda grupi või kogu klassiga. Üldjuhul on otstarbekas jälgida põhimõtet, et kui tagasisidest saaks kasu grupp õpilasi või ka kogu klass, siis on mõttekas anda tagasisidet kõigile korraga. See säästab aega ning võimaldab teemat korrata. Kui vaid paar õpilast eksisid, on otstarbekas leida sobiv aeg ja anda neile individuaalset tagasisidet. Selline toimimine annab õpilasele mõista, et õpetaja tunneb õpilase individuaalse arengu vastu huvi ja mõne tähelepanu otsiva õpilase puhul on selline lähenemine eriti vajalik. (Brookhart, 2008)

Raspe (2011) uuris oma töös, milline on õpetajate tagasiside põhikooliõpilaste poolt tajutuna. Uurimusest selgub, et poisid tajuvad individuaalset tagasisidet sagedamini (30%) kui tüdrukud (12%). Samuti on tagasiside paremini tajutud kõrge õppeedukusega õpilaste poolt. Küsitletud õpilased saavad õpetajalt tagasisidet peamiselt ühes vormis, mille allikaks on hinne (79% juhtudest), samas tajutakse vigade väljatoomist vaid vahetevahel (36%) ning toetavat tagasisidet kiituse või miimikana veelgi vähem (27%). Seega ilmneb sellest uurimusest, et tagasiside keskmes on eelkõige õpitegevuse väljund, mitte aga õppimise protsess. Samas toodi õpilaste poolt välja, et nad usuvad efektiivse tagasiside toetavasse mõjusse õppimisele ning nii poisid kui tüdrukud soovivad saada rohkem individuaalset ja edasiviivat tagasisidet. Lisaks leiti, et õpilaste õpitulemused on vastavates ainetes paremad, kus saadakse edasiviivat tagasisidet.

1.4 Õppimist toetava tagasiside viisid

Tagasisidestamiseks on erinevaid viise. Seda võib teha nii formaalselt kui ka mitteformaalselt, grupis või individuaalselt. Nagu eelnevalt välja toodud, on tagasiside efektiivne, kui see annab nii õpilasele, õpetajale kui ka teistele osapooltele teavet, kuidas õppimist tõhustada (Marzano, 2010). Nii Heritage (2007), Sadler (1989) kui ka Wylie ja Lyon (2013) rõhutavad **tagasisideahela** kasutamise tõhusust. Tagasisideahel on jätkuv protsess, mis toimub õpetaja ja õpilase/õpilaste vahel ning see on seotud kolme tagasiside põhiküsimusega. Üheskoos arutatakse õppe-eesmärkide üle, selgitatakse välja õpilaste hetketase ning võimalused eesmärkide saavutamiseks. Selleks, et õpetaja saaks õpilasi aidata eesmärkideni jõuda, kavandab ta õppetegevuse, seejärel hindab progressi ning annab tagasisidet,

modifitseerib õppetegevust ja –ülesandeid ning toetab õppijat, et ta suudaks vajadusel ise õppeprotsessis muudatusi teha, hindab taaskord edenemist ja annab tagasisidet ning kõik kordub ahelas uuesti, kuni õpilane on eesmärgid saavutanud. Tihtipeale on see seotud pigem struktureerimata tagasisidega, mida antakse õpilastele vahetult tunni ajal. Tagasisideahel võib sisaldada küsimuste küsimist, et edendada informatsiooni sügavamat analüüsi ja mõistmist ning ka õhutada diskussiooni teket. (Heritage, 2007; Sadler, 1989; Wylie & Lyon, 2013) On leitud, et kui õpilastele esitada küsimusi ning paluda neil vastata koos selgitusega, siis see tõhustab õppimist ning aitab õppijal seostada uusi teadmisi eelnevalt õpituga (Black & Wiliam, 1998).

Üheks efektiivseks tagasiside andmise võimaluseks peetakse ka õppijate **kaaslaste ja enesehindamist**. See oskus ei kujune siiski iseenesest, selleks peab õpetaja tagasiside andmist eelnevalt mudelina demonstreerima (Heritage, 2007; Wylie & Lyon, 2013). Sadler (1989) toob välja, et läbi kaaslaste ja enesehindamise oskuste teevad õpilased õpetajaga koostööd, et tekiks ühine arusaam, milline on nende hetketase ja mida on tarvis teha, et edasi liikuda. Lisaks arendab see eneseregulatsiooni oskust ning aitab iseenda tegevust jälgida ja juhtida ning kasutada strateegiaid, läbi mille saavutada õppe-eesmärgid. Kaaslaste poolt esitatud kriitikat võetakse tihti tõsisemalt kui õpetaja kommentaare (Brown et al., 2012) ning ka õpilaste endi arvates paneb kaaslaste hindamine neid rohkem kaasa mõtlema ja edendab õppimist (Black & Wiliam, 1998).

Efektiivseks peetakse ka individuaalse **kirjeldava tagasiside** andmist. Nagu varasemalt väljatoodud, on kirjeldav tagasiside reflektiivne vestlus õpetaja ja õpilase vahel, mis on suunatud saavutusele või progressile ning mille käigus arutatakse õppe-eesmärkide üle, suurendatakse õpetaja ja õpilaste vahelist usaldust ning luuakse elav ja loominguline keskkond kõigi jaoks (Rodgers, 2006). Kirjeldav tagasiside on seotud kindlate õppe-eesmärkidega ning õpetaja suunab ja juhendab, kuidas edasi areneda ja eesmärke saavutada. Mõne uurija jaoks on need tunnused iseloomulikud pigem formaalsele tagasisidele, mida antakse õpilasele kirjalikult või suuliselt konkreetse töö või soorituse kohta. (Wylie & Lyon, 2013) Õppimist toetava tagasiside andmiseks on teisigi võimalusi, kuid antud uurimistöö kontekstis on välja toodud just need kolm, mida kasutatakse ka töö empiirilise osa vaatluslehel (vt lisa 2).

1.5 Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Antud magistritöö eesmärk on välja selgitada, millised on pedagoogide arusaamad seoses õppimist toetava tagasisidega ning uurida, millisel viisil nad rakendavad seda oma töös.

Kujundava hindamise üks peamisi eesmärke on tagasiside andmine ja saamine nii õppijale kui õpetajale (Jürimäe et al., 2014) ning just tõhusa tagasisidestamisega on võimalik saavutada märkimisväärset õpitulemuste paranemist (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Sadler 1989, 1998). Kuna tagasisidel on oluline roll õppimise edendamisel ning sellest oleneb õppija areng, siis on oluline uurida, millised on pedagoogide arusaamad seoses erinevate tagasisidestamise viisidega, millised on nende tagasiside-andmise alased teadmised ja kuivõrd kajastub see nende töös. Sellest lähtuvalt püstitati järgmised uurimisküsimused:

- Millised on pedagoogide arusaamad seoses tagasiside kasutamisega õppetöös?
- Milliseid tagasisidestamise viise kasutavad õpetajad õppetöös?
- Kuidas on õpetajate arusaamad kooskõlas tagasisidestamisega tegelikus õppetöös?

2. METOODIKA

Töö uurimisprobleemi ja uurimisküsimusi silmas pidades kasutati kombineeritud uurimisviisi, mis võimaldas koguda ja analüüsida erinevaid uurimuse protsessis saadud andmeid ning neid omavahel kõrvutades täpsemalt tõlgendada uurimuse tulemusi. Andmete kogumisel eelistati meetodeid, mis aitavad anda inimeste arusaamadest tervikliku, rikka ja detailiderohke pildi (Flick, 2009; Laherand, 2008). Antud töö on suunatud inimeste kogemuste, arusaamade ja tõlgenduste mõistmisele (Flick, 2009; Laherand, 2008), mistõttu otsustas töö autor, et valitud uurimismeetod on sobiv, et saada aimu õpetajate arusaamast õppimist toetava tagasiside kasutamise kohta õppetöös. Kombineeritud pildi annab õpetajate arvamuste ja õppetundide vaatlustulemuste võrdlus.

2.1 Valim

Uurimuse valimi moodustasid üheksa õpetajat ühest Tartu ja ühest Pärnu linna koolist. Täpsemad uuritavate taustaandmed on toodud tabelis 2. Kõik uuritavad on naisõpetajad ning nende tööstaaž varieerub ühest aastast kolmekümne aastani. Õpetajad annavad tunde esimesest kuni neljanda kooliastmeni ning valimisse kuuluvad valdavalt klassiõpetajad ja inimeseõpetuse õpetajad. Õpetatavate ainete seas on ka inglise keel, informaatika, keemia ja füüsika. Konfidentsiaalsuse tagamiseks pole kasutatud uuritavate nimesid, vaid lisatud on tähis.

Tabel 2. *Uuritavate taustaandmed*

Tähis	Sugu	Tööstaaž aastates	Õpetatavad klassid	Õpetatavad ained
Õ1	naine	13	3. – 9.	Inglise keel
Õ2	naine	13	8. – 9., 11. – 12	Inimeseõpetus, psühholoogia, perekonnaõpetus, uurimistöö alused
Õ3	naine	7	2.	Klassiõpetaja
Õ4	naine	9	1.	Klassiõpetaja
Õ5	naine	4	1. – 3.	Klassiõpetaja, informaatika
Õ6	naine	2	1.	Klassiõpetaja
Õ7	naine	1	10.	Keemia, füüsika
Õ8	naine	30	5.	Inimeseõpetus
Õ9	naine	11	8. – 12.	Inimeseõpetus, perekonnaõpetus, suhtlemispsühholoogia

Valimi moodustamisel kasutati mugavusvalimit ning seejuures lähtuti kättesaadavuse, leitavuse ja koostöövalmiduse põhimõttest. Mugavusvalim on mugav ja kiire viis uuritavate leidmiseks ning andmete kogumiseks (Emerson, 2015). Pärast esimeste intervjuude läbiviimist pöördus uurija oma tuttavate õpetajate poole ja palus veel mõne pedagoogi kontakte, kelle abil omakorda valimit laiendati. Sellist uuritavate leidmise viisi nimetatakse lumepalli meetodiks (Emerson, 2015).

2.2 Mõõtevahendid

Tööks vajalike andmete kogumiseks kasutati kombineeritud andmekogumismeetodit, milleks oli vaatlus ja intervjuu. Kui intervjuu annab võimaluse uurida, mida inimesed mõtlevad, tunnevad ja usuvad, siis vaatlus annab teada, kas inimesed ka käituvad nii, nagu ütlevad. Lisaks võimaldab vaatlus käitumist ja olukorda tõlgendada ning täpsemalt mõista. (Laherand, 2008)

Esiteks vaadeldi valimisse kuuluvate õpetajate tunde. Tegu oli mittesekkuva vaatlusega, mille käigus uurija jälgis sündmusi loomulikus keskkonnas, kuid ei olnud ise nendes osaline (Laherand, 2008). Õppimist toetava tagasiside kasutamist õppetöös hinnati vaatluslehe (Wylie & Lyon, 2013) põhjal, mis on programmi *The Formative Assessment for Teachers and Students (FAST)* raames koostatud ning mille uurimistöö autor tõlkis eesti keelde (vt lisa 2).

Vaatlusleht hõlmab erinevaid tagasiside viise, millena on välja toodud:

- tagasisideahel;
- individuaalne kirjeldav tagasiside;
- kaaslaste hindamine.

Mitmed autorid on rõhutanud just nende tagasiside viiside kasulikkust (Heritage, 2007; Rodgers, 2006; Sadler, 1989; Wylie & Lyon, 2013). Vaatluslehel on välja toodud ka tagasiside viiside erinevate tasemete lühikirjeldused nelja-astmelise hierarhiana ehk hindamismudelina. Lähtuvalt õppimist toetava tagasiside kasutamisest õppetöös, hindas autor, milline on vaadeldava õpetaja tase: kas ta on algaja tagasiside kasutaja, arenev kasutaja, täiustuv kasutaja või laiaulatuslik kasutaja (lisa 3).

Teise andmekogumismeetodina kasutati poolstruktureeritud intervjuud, mis on toodud lisa 1. Poolstruktureeritud intervjuu eelisteks on selle paindlikkus ning võimalus andmekogumist vastavalt olukorrale ja vastajale reguleerida (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2005; Laherand, 2008). Küsimuste koostamisel lähtuti läbitöötatud teemakohasest kirjandusest. Intervjuu küsimused hõlmasid taustinformatsiooni pedagoogide õpetatavatest

ainetest, tööstaažist, õpetatavatest klassidest. Uurimisküsimustele vastuse saamiseks uuris autor õpetajate arvamusi tagasisidest, selle erinevatest tunnustest ja efektiivsusest. Samuti otsis autor vastust küsimusele, kuidas õpetajad tagasisidet oma töös kasutavad. Autor esitas kõik eelnevalt koostatud intervjuu küsimused ning palus mõnes kohas intervjuueeritaval end täpsustada, et saada konkreetsemaid näiteid.

Intervjuude ja vaatluste ajal tehti märkmeid, kus kajastati andmeid konteksti, sh toimumise kuupäeva, koha, kestuse, tegevuse ning tekkinud mõtete ja probleemide kohta. Flick (2009) nendib, et märkmete tegemine aitab tabada sündmuse sügavamalt ja üldisemat mõtet ning hõlbustab kontakti hilisemat meenutamist, samuti toetab ülestähenduste tegemine andmete analüüsi.

Mõõtevahendite valiidsuse tagamiseks võeti eksperthinnangud ühelt õpetajalt ja õppejõult. Samuti kasutati valiidsuse tagamiseks erinevatest allikatest pärineva info triangulatsiooni, mis tähistab erinevate meetodite kombineerimist ilmingu uurimisel (Laherand, 2008). Reliaabluse tagamiseks soovivad mitmed autorid (Hirsjärvi et al., 2005; Laherand, 2008) uurija täpset selgitust uurimuse läbiviimise kohta, et oleks võimalik mõõtmistulemusi korrata.

2.3 Protseduur

Enne uurimistöö tarbeks andmete kogumist tutvus autor teoreetilise materjaliga, mille käigus sõnastati ka täpsemalt töö eesmärk ja uurimisküsimused. Sellele järgnes tõsisem töö kirjandusega, millega paralleelselt töötati välja andmekogumisinstrumendid. Kirjandusega tutvumist alustati septembris 2014, kuid allikate analüüs jätkus kogu uurimuse protsessi ajal.

Uurimistöö andmed koguti perioodil märts kuni aprill 2015. Tartus lepidi õpetajatega tundide vaatlused ja individuaalintervjuud kokku silmast silma, kuna uurijal oli sel perioodil pidev kokkupuude kooliga, kus uurimus läbi viidi. Pärnus lepidi kohtumised kokku e-maili teel. Põhiuuringu käigus vaatlus uurimuse autor esmalt õpetajate tunde. Kokku vaadeldi 12 õppetundi, igat valimisse kuuluvat õpetajat 1 – 2 õppetundi. Vaatlustulemused dokumenteeriti vaatluslehtedel koos autori märkmetega (lisa 4). Tulemuste autentsuse tagamiseks teavitati õpetajaid vaatluse eesmärkidest vaid uurimisvaldkonna tasemel.

Teise andmekogumismeetodina kasutati intervjuud. Põhiuuringu eel viidi läbi uurijale tuttava tegevõpetajaga pilootintervjuu eesmärgiga selgitada välja kitsaskohad küsimuste formuleerimisel ning testida tehnilisi abivahendeid reaalses uuringusituatsioonis. Lisaks sellele andis eeltestimine uurijale ka esmase intervjuueerimiskogemuse ja aitas paremini

mõista intervjuerimise protsessi: küsimuste esitamist, märkmete tegemist, vajadusel lisaküsimuste kasutamist. Küsimused olid pedagoogile mõistetavad, seetõttu polnud neid põhiuuringu jaoks vaja korrigeerida. Pilootintervjuu tulemusi uurimistulemustes ei kajastata.

Intervjuud toimusid koolis, kus õpetajad töötasid. Autor viis läbi üheksa individuaalintervjuud ning nende pikkus varieerus kahekümnest minutist kolmekümne seitsme minutini. Intervjuude salvestamiseks kasutati mobiiltelefoni diktofoni, mille kasutamisega pedagoogid nõus olid ning paralleelselt tehti ka märkmeid konteksti ja tekkinud mõtete kohta. Diktofoni kasutamine andis võimaluse suunata kogu tähelepanu intervjueritava ja samuti hõlbustas see edasist andmete transkribeerimist. Enne intervjuusid tutvustati pedagoogidele põgusalt uurimuse eesmärki ning selgitati, et uuritavatele on tagatud konfidentsiaalsus ja uuritavate andmeid ning intervjuusid ei avaldata kolmandatele isikutele.

Andmetöötlus, tulemuste ja arutelu kirjutamine toimus ajavahemikul märts – mai 2015.

2.4 Andmeanalüüs

Õpetajate õppimist toetava tagasiside kasutamise taset õppetöös hinnati vastava vaatluslehe (Wylie & Lyon, 2013) alusel. Intervjuude transkriptsioonide ning vaatlusandmete märkmete analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi eesmärgiga leida mõttemustreid ning kirjeldada õpetajate lähtekohti ja tegevusi uurimisküsimustes mainitud teemadel. Andmeanalüüsimeetod on kooskõlas andmete kogumiseks kasutatud instrumentidega. Kvalitatiivne sisuanalüüs keskendub teksti sisule või kontekstilisele tähendusele ning tekstiandmed võivad pärineda nii intervjuudest kui vaatlustest. Sisuanalüüsi eelisteks on sobivus kommunikatsiooniprotsessi uurimiseks, selged reeglid materjali analüüsimisel ning reliaablus ja valiidsus. Samuti võimaldab sisuanalüüs luua terviklikuma ülevaate ning võtta arvesse ka ridade vahele peidetud infot. (Laherand, 2008; Mayring, 2000)

Hsieh ja Shannon (2005) eristavad kolme erinevat sisuanalüüsi vormi: tavapärast, suunatud ja summeerivat kvalitatiivset sisuanalüüsi. Selle jaotuse kohaselt kasutati käesolevas uurimistöös tavapärast lähenemist, mille eesmärgiks on nähtuse kirjeldamine ning mille puhul kategooriad ja nende nimed tuletatakse andmetest. Tavapärast sisuanalüüsi on soovitatav valida juhul, kui uuritava teema kohta ei ole piisavalt varasemat infot. (Hsieh & Shannon, 2005)

Andmeanalüüsi alustas töö autor intervjuude transkribeerimisest. Kõik vestlused transkribeeriti sõna-sõnalt ning transkribeerimise käigus lisati ääremärkustena sel ajal

tekinud mõtteid või tähelepanekuid. Täpsema transkriptsiooni saamiseks kuulati helimaterjali korduvalt ning kõneleja teksti püüti edasi anda nii täpselt kui võimalik. Mitteverbaalsete väljenduste kohta lisas intervjuueerija transkriptsiooni sisse sulgudesse omapoolsed märkused.

Samaaegselt transkribeerimisega toimus ka andmete analüüs, lähtudes kvalitatiivsele uurimusele omasest spiraalikujulisest mõtlemisest. Kvalitatiivsetes uurimustes, kus andmeid kogutakse paralleelselt eri meetoditega, ei tehta analüüsi mitte ainult ühes uurimisetapis, vaid osaliselt üheaegselt andmete kogumisega. (Hirsjärvi et al., 2005) Autor luges intervjuude transkriptsioone ning vaatlusandmete märkmeid korduvalt läbi, et materjali sisse elada ja saada tervikpilt kogutud infost. Seejärel tuletati uurimisküsimustest lähtuvalt ja tekstides esinevatest tähtsaimatest mõtetest koodid, mis kirjutati teksti kõrvale. Järgmisel sammul grupeeriti koodid arvestades nende omavahelisi seoseid ning moodustati kategooriad, mis väljendavad uurimisküsimuste seisukohalt olulisi ilminguid. Kuna põhikategooriad on mahukad, loodi ka alamkategooriad. Taoliste kategooriate loomine võimaldab erinevate juhtumite võrdlemist (Flick, 2009). Mitmete autorite sõnul (Flick, 2009; Hsieh & Shannon, 2005; Mayring, 2000) sobib selline kvalitatiivse sisuanalüüsi protseduur just mahukat teksti koondavaks analüüsiks.

Uurimistöö tulemusi illustreerivad tsitaadid intervjuudest ning väljavõtted vaatlusmärkmetest on esitatud kaldkirjas. „Int.“ märgib intervjuu tsitaati ning „vtl.“ väljavõtet vaatlusmärkmetest. Iga tsitaadi järel on sulgudes märgitud ka vastaja tähis, mis on esitatud tabelis 2 valimi taustaandmete juures.

Töös on tsitaatide esitamiseks kasutusel järgnevad sümbolid:

/.../ – tsitaadi lühendamiseks välja jäetud tekstilõik

[tekst] – uurija märkus.

3. TULEMUSED JA ARUTELU

Käesoleva magistritöö eesmärk oli välja selgitada, millised on pedagoogide arusaamad seoses õppimist toetava tagasisidega ning uurida, millisel viisil nad rakendavad seda oma töös. Lähtuvalt eesmärgist püstitati järgmised uurimisküsimused:

- Millised on pedagoogide arusaamad seoses tagasiside kasutamisega õppetöös?
- Milliseid tagasisidestamise viise kasutavad õpetajad õppetöös?
- Kuidas on õpetajate arusaamad kooskõlas tagasisidestamisega tegelikus õppetöös?

Tulemuste kirjeldamise ning arutelu aluseks on tööle seatud uurimuse eesmärk ning uurimisküsimused. Töö tulemusi esitatakse ning nende üle arutletakse kogutud andmestiku põhjal loodud põhikategooriatest ning nende alamkategooriatest lähtuvalt. Uurimistulemused jagunevad kahte põhikategooriasse: „Pedagoogide arusaamad tagasisidest” ning „Tagasisidestamise viisid”.

Lisaks uurimuse käigus kogutud tulemuste kirjeldamisele sisaldab peatükk illustreerivaid näiteid tekstist. Seejuures püüdis uurija leida just seesugused näited, mis sisaldaks konkreetse aspekti mainimist või põhjalikumalt selgitust ning kinnitaks seega kodeerimise ja kategoriseerimise tulemusi.

3.1 Pedagoogide arusaamad tagasisidest

3.1.1. Tagasiside mõiste

Uurimuse käigus kogutud andmete põhjal peavad õpetajad tagasisidet õpilasele informatsiooniks, mis annab teavet tehtud soorituse, teadmiste, hoiakute või käitumise kohta. Üks õpetaja pidas tagasiside juures oluliseks ka selle edasiviivat aspekti, mille abil on võimalik ennast arendada.

See on vastavalt olukorrale ja no ka vajadusele õpilasele tema teadmiste või hoiakute või käitumise kohta info andmine. (Õ2 int.)

Minu jaoks on tagasiside midagi, mis annab teavet tehtud töö kohta. Teave sellest, mis läks hästi või mis läks halvasti, aga ka mida saaks parandada. (Õ7 int.)

Tagasiside on õpetajapoolne info ütleme lapse õpitulemuste või õpieesmärkide saavutamisele. (Õ8 int.)

Kolm õpetajat tõid välja, et tagasiside on hinnangu andmine tehtu kohta ning *see võib olla nii positiivne kui ka negatiivne. (Õ1 int)*

Ma arvan, et tagasiside on hinnang tehtu kohta. (Õ3 int.)

Tagasiside on hinnangu andmine mingile asjale, kui midagi on tehtud. Või mitte asjale, vaid sooritusele või tööle. Sellele nagu hinnangu andmine. (Õ5 int.)

Õpetajate vastustest selgub, et enamik mõistab tagasisidet selle üldises ja tavapärasest tähenduses, milleks on informatsiooni andmine teadmiste, soorituse või töö erinevate aspektide kohta. Sarnase tulemuseni on jõudnud ka Irving et al. (2011), kelle Uus-Meremaa uuringus osalenud õpetajad defineerivad tagasisidet kui informatsiooni õpilase soorituse kohta. Kuigi mitmed autorid on tagasisidet just niiviisi defineerinud (Hattie & Timperley, 2007; Kluger ja DeNisi, 1996), ei peeta seda täpseks, kuna selle määratluste puhul puudub tagasiside edasiviiv aspekt.

Käesolevas uurimuses osalenud õpetajad toovad esile tagasiside informeeriva funktsiooni. Vastajate arvates on kõigil osapooltel vaja saada infot õppimise kohta. Tulemused on kooskõlas ka varasemalt läbiviidud uuringuga (Jürimäe et al., 2011), kus selgus, et hindamise, sh tagasisidestamise käigus on vaja regulaarset infot õppeprotsessi kohta, kuna ilma selleta ei saa toimuda sihipärast õpet.

Mitmete õpetajate vastustest ilmneb ka see, et tagasiside on hinnangu andmine tehtud tööle või sooritusele ning see võib olla positiivne või negatiivne. Hindamine pole üksnes hinnangutega seotud, vaid see on ka tagasiside andmine igapäevase õppetöö käigus. Jürimäe et al. (2011) uuringus osalenud õpetajad rõhutavad, et hinnangute abil saab nii õppija kui ka vanem sisulisemat tagasisidet kui vaid hinnetest. Tunstall ja Gipps (1996) eristavad funktsiooni põhjal hinnangulist ja kirjeldavat tagasisidet. Hinnanguline tagasiside on subjektiivne ning põhineb normatiivsusel, samas kirjeldav tagasiside annab informatsiooni nii õppetegevusest kui ka selle kohta, mida tuleks teha, et edasi areneda. Võrreldes hinnangulise ning kirjeldava tagasiside mõju õppetööle, leidis Johnson (2013), et õppimise edendamiseks on kõige efektiivsem kasutada tagasiside mõlemat funktsiooni. Tulemustest ilmneb, et hinnang toimib õpilaste jaoks motiveerivana ning soorituse kirjeldamine annab informatsiooni, kuidas õppetöös edeneda ning mida järgnevas ette võtta. Ka käesolevas töös rõhutasid uuritavad õpetajad tagasisidet kui hinnangu andmist, kuid mitmete käsitlusest puudus tagasiside kirjeldav funktsioon, mis aitaks õppetööd tõhustada ja edasi areneda.

Eelnevast tulenevalt võib järeldada, et kuigi pedagoogid toovad esile tagasiside informeeriva funktsiooni, pole õpetajate seas üht kindlat arusaama tagasiside tähendusest. Kuigi üks õpetajat ütles intervjuu käigus, et tagasiside puhul on oluline õpilasele informatsiooni andmine, kuidas saaks tulemusi parandada ja edasi areneda, siis enamik uuritavatest ei tähtsustanud tagasiside defineerimise juures edasiviiva komponendi olemasolu.

Põhjus, miks tagasiside mõistest puudub ühtne arusaam võib seisneda selles, et ka kirjanduses on tagasisidest palju erinevaid käsitlusi ja keeruline on määrata, milline neist kõige õigem on. Lisaks leiab autor, et arusaam tagasiside mõistest võib tuleneda ka konkreetsest koolist ja sealsest tagasisidestamise praktikast.

3.1.2. Tagasisidele omistatud väärtus

Kõigi õpetajate arvates on tagasiside kasutamine õppetöös väga oluline. Toodi välja, et ilma tagasisideta ei toimu õppimist. Kuigi tagasiside mõiste defineerimisel ei keskendunud õpetajad selle tähtsusele õppetöö edendamiseks, siis uurides pedagoogide käest, mis on tagasiside väärtus, olid ligikaudu pooled seisukohal, et tagasiside on oluline arengu toetamiseks. Mitmed vastanud nentisid, et tagasiside põhjal on võimalik teha eneseanalüüsi, millest lähtuvalt oma tööd või õppimist efektiivsemalt sooritada. Samas levib õpetajate seas ka arusaam, et tagasiside väärtus seisneb selles, et see annab teavet *õpitegevuste ning tulemuste kohta*. (Õ6 int.)

Tagasisidet on ikka vaja, see on nii oluline üldse. Oluline nii õpilasele, vanemale kui ka muidugi õpetajale endale. /.../ Ja väärtuseks on see, et läbi tagasisidestamise me õpime oma vigadest ja muutume tublimaks ja üldse paremaks. Ja see on hea. Me õpime üksteiselt ja ka üksteise abil õpime. Niiviisi täiustume. (Õ8 int.)

Tagasiside on inimese arenguks väga oluline. See on võimalus ju teada saada, kuidas meil läheb. /.../ Selles mõttes, et mis on hästi ja mida tuleb juurde õppida või hoopis teisiti teha. (Õ9 int.)

Koolis on kindlasti vaja tagasisidet, sest selle kaudu lapsed õpivadki. /.../ Kõige suurem väärtus tagasisidest on sellel, kellele seda antakse, sest ta saab teadmise saavutatud taseme või oskuste osas. (Õ5 int.)

Üks pedagoog rõhutas ka tagasiside rolli motivatsiooni tõstmisel.

Väga on vaja [tagasisidet]. Oma nagu nendest õpetatavatest ainetest lähtuvalt võin öelda, et isegi väiksemgi mingi positiivne tagasiside kuskil töö peal võib õpilasel motivatsiooni tõsta. Ja siis on nii, et ta võib püüda edaspidi ka sama palju või jah, isegi rohkem pingutada. No ja siis sellega [tagasisidega] on nii, et seda saab kasutada noh, kuidas nüüd öelda /.../ nende nagu vajakajäämistele likvideerimiseks, et on teada, mille kallal tööd tuleb teha. (Õ7 int.)

Tulemustest selgub, et õpetajad peavad tagasisidet väga oluliseks, läbi mille toimubki õppimine, kuid selle väärtuse osas puudub ühtne arusaam. Tagasiside väärtusena nimetatakse nii arengu toetamist, õpilasele informatsiooni andmist, milline on ta hetketase ning selle

motiveerivat omadust. Sarnaste tulemusteni on jõutud varemgi. Mitte ainult õpilased ei saa informatsiooni selle kohta, milline on nende hetketase ja tulemused õppetöös, vaid tagasiside on väärtuslik ka õpetajate jaoks, kuna nad saavad teavet, milline on klassi ja õpilaste tase, kas õpetaja ootustest on aru saanud, kuidas õpetamine on läinud ning kuidas õpet edasi kavandada (Jürimäe et al., 2011). Samas Brown et al. (2012) uuringus osalenud õpetajad usuvad, et tagasiside tähtsus seisneb pigem selles, et õppijal on võimalik õppetööd parandada ja ennast arendada ning läbi selle suureneb ka autonoomia. Informatsiooni andmist selle kohta, kuidas töö või sooritus läks peetakse teisejärguliseks. Käesolevas uurimuses jagunevad õpetajate arvamused selle aspekti puhul enamjaolt kaheks: on õpetajaid, kes väärtustavad tagasisidet eelkõige õppija arengu toetajana ning on ka neid, kelle arvates seisneb tagasiside väärtus informatsiooni andmises õppijale tema õpitegevuse tulemuste kohta.

Irving et al. (2011) leidsid, et õpetajad väärtustavad tagasisidet, kuna see aitab õpilaste arengule kaasa ning samuti toetab motivatsiooni teket ja püsimist. Samal lähtekohal on ka mõned käesoleva töö raames intervjueritud õpetajad. Koka (2006) on oma uurimuses jõudnud tulemuseni, et õpetaja tagasiside tajumine avaldas olulist positiivset mõju õpilaste sisemisele motivatsioonile. Kui õpilastele anda sageli positiivset, julgustavat ja edasiviivat tagasisidet, on võimalus luua keskkond, mis võimaldab sisemisel motivatsioonil edasi areneda. Fishbach ja Finkelstein (2012) nendivad, et nii positiivse kui ka negatiivse tagasiside saamine tekitab õpilastes motivatsiooni, et eesmärgi nimel vaeva näha. Positiivne tagasiside avaldab mõju motivatsioonile, kui see annab informatsiooni, et eesmärk, mille poole küündida on vajalik ja väärtuslik ning õppija on võimeline seda saavutama. Autorid on leidnud, et ka negatiivne tagasiside võib toetada motivatsiooni, kui läbi selle indiviid mõistab, et hetkeolukorra ja soovitud eesmärgi vahel on lahknevus ning tarvis on veel tööd teha. Hattie ja Timperley (2007) on arvamusel, et kuigi negatiivne tagasiside võib tõepoolest motivatsiooni tõsta, kehtib see tõenäoliselt ülesannete puhul, mida meil tuleb teha, kuigi me ei pruugi seda tahta. Läbi negatiivse tagasiside tõugatakse indiviidi tagant, et täita soovimatut ülesannet, kuid efekt kestab lühikest aega ning see võib omakorda viia selleni, et negatiivse tagasiside saaja hakkab tulevikus taoliste ülesannete sooritamist vältima ning läbi selle väheneb ka motivatsioon. Positiivne tagasiside töö või ülesande puhul, mida inimene esialgu ei soovi teha, suurendab aga võimalust, et inimesel tekiks endal motivatsioon, et ka edaspidi eesmärgi nimel vaeva näha. Lisaks võib negatiivne tagasiside avaldada halba mõju just madalama õppeedukusega õpilastele, kes tõlgendavad seda pigem infona nende sünnipärase võimekuse, mitte aga pingutuse ja tehtud töö kohta. (Hattie & Timperley, 2007) Antud töös

uuritud õpetajad peavad väärtuslikuks just positiivse tagasiside andmist, läbi mille suureneb ka õpilaste motivatsioon.

Käesoleva töö tulemusi silmas pidades võib järeldada, et kõigi uuritud õpetajate arvates on tagasiside õppetöös väga vajalik ning ilma selleta ei toimu õppimist. Samas püüdes välja selgitada, mille poolest pedagoogid peavad tagasisidet väärtuslikuks, on arvamused taaskord erinevad. See on täiesti mõistetav, kuna tagasisidel polegi ühte ainsat väärtust, vaid see on kasulik mitmetel erinevatel põhjustel. Töö autor on uuritavatega nõus, et tagasiside väärtus seisneb selles, et see annab informatsiooni, milline on õpilase hetketase ning püstitatud õppe-eesmärkide, edasiviiva komponendi ja motiveerimise abil aitab jõuda soovitud tasemeni, st toetab õppija arengut.

3.1.3. Tagasiside allikad

Kõik pedagoogid olid arvamusel, et tagasisidet peaksid nii andma kui ka saama kõik kooliga seotud olevad inividid ning see peaks olema vastastikune. Leitakse, et mida rohkem isikuid kaasatakse tagasiside andmise ja saamise protsessi, seda mitmekesisem ja parem on tulemus. Ideaalis nähakse tagasisidestamist erinevatelt tasanditelt: õpilased, õpetajad, lastevanemad, kooli juhtkond.

Minu arvates peaks tagasiside andmine ja selles mõttes ka saamine olema vastastikune. Õpilased saavad õpetajalt tagasisidet ja õpetajad saavad ju samamoodi õpilastelt ka tagasisidet. Sama kehtib ka kooli juhtkonna puhul. Ja no eks ikka tagasiside üheks pooleks võiks olla ka vanemad. (Õ7 int.)

Ühel korral toodi välja ka seda, et *tagasiside on koostöö õpilaste, õpetajate, koolijuhtkonna ja vanemate vahel. (Õ6 int.)* Lisaks tõi üks õpetaja konkreetselt välja ka kaaslaste hindamise olulisuse.

Tagasisidet on ajalooliselt andnud ikka õpetaja õpilastele. Nii on olnud. /.../ Aga ma arvan, et üha enam kasutatakse koolides tagasiside andjatena ka teisi õpilasi, kes ka oma arvamust avaldavad. No et õpilased annavad tagasisidet oma klassikaaslastele. Kaaslaste antud tagasiside on selline nagu kahepoolse väärtusega. Sellest võidavad mõlemad pooled. /.../ Aga eks tavaliselt saavad koolikontekstis tagasisidet põhiliselt ikka õpilased. Aga olen päris palju ise andnud ka teistele õpetajatele tagasisidet. Seda nii õpilaste kui ka lapsevanemate poolt. (Õ5 int.)

Kuigi pedagoogid nentisid, et tagasiside andmine ja saamine peaks toimuma erinevatel tasanditel, siis nähakse ka probleeme, mis võivad tagasisidestamist takistada. Peamise probleemina tuuakse välja objektiivsete tagasisidestajate puudumist.

Tagasiside peaks toimima koolis igal tasandil, kuid kindlasti üks suuremaid rolle on õpetajatel siis õpilastele tagasiside andjana. Väga oluline oleks ka, kui õpetajad ise saaksid oma igapäevasele tööle sellist objektiivset tagasisidet, kuid kahjuks seda on keeruline korraldada ja tagasisidestajad sageli puuduvad. /.../ Näiteks kui ka vahel väga harva õppealajuhataja külastab tundi, siis see ei ole sageli piisav või objektiivne näiteks antud ainekst lähtuvalt. (Õ1 int.)

Kõik uuritavad õpetajad on arvamusel, et tagasisidet peaks otsima, andma ja saama erinevatelt tasanditelt. Tagasisidestamisel on oluline roll kõigil kooliga seotud osapooltel. Samas ilmnes vaatlustulemustest, et peamiselt edastatakse tagasiside siiski õpetajalt õpilasele. Vaatleja ei täheldanud üheski õppetunnis, et õpetaja oleks õpilastelt tagasisidet küsinud või pakkunud võimalusi enesehindamiseks, vaid üks õpetaja üheksast kasutas kaaslaste hindamist. Kuna vaatlused toimusid ainetundide ajal, siis puuduvad andmed tagasisidestamise kohta lastevanemate ja juhtkonna tasandil.

Tagasiside vajalikkust erinevatelt osapooltelt on välja toodud ka varem läbiviidud uurimuses. Kujundava hindamise projektis osalenud õpetajad on arvamusel, et tagasisidestamine ei pruugi olla ühesuunaline, s.o õpetajalt õpilasele. Õpetajad peavad oluliseks ka õpilaste ja lastevanemate tagasisidet ning nad ootavad huviga, milliseid tähelepanekuid ja hinnanguid õpetaja tööle ja tegevusele antakse. Pedagoogid nendivad, et kuigi tagasisidestamine on ajakulukas ja nad tunnetavad seda lisatööna, siis kompenseerib tunnustus vaeva ja see tekitab õpetajates positiivse tunde. Lisaks motiveerib tulemuslik tagasiside andmise viis seda lähenemist ka edaspidi kasutama. (Jürimäe et al., 2011)

Kuigi käesolevas töös uuritud õpetajad leiavad, et tagasisidestamiseks tuleks kasutada erinevaid allikaid, tõi intervjuus vaid üks pedagoog välja kaaslaste hindamise, mille käigus õpilased annavad üksteisele tagasisidet. Mitte ükski vastanutest ei toonud välja õpilaste enesehindamise vajalikkust või tõhusust. Ka vaatlustulemustest ilmnes, et õpetajad ei kasuta kaaslaste ega õpilaste enesehindamist õppetöös. Vaid üks pedagoog üheksast andis oma tunnis võimaluse õpilastel hinnata kaaslaste sooritust. Õpetaja säärane toimimisviis jäi vaatluslehe kirjelduste põhjal areneva kasutaja tasemele. Õpilastel oli võimalus hinnata oma kaaslaste tööd ning anda tagasisidet selle kohta, milliseid eksimusi nad tähele panid. Samas puudus õpilaste tagasisides edasiviiv aspekt, mis aitaks vastajal mõista, kuidas oma sooritust parandada. Kuna aga kõigile tundus kaaslaste hindamise ülesanne mõtestatud ning õpilased tulid sellega toime, siis võib järeldada, et pedagoog ei kasuta antud lähenemist esmakordselt.

Kolm õpilast vastavad inglise keeles hindele lugemist ja tõlkimist. Kui nad on vastanud, palub õpetaja teistel öelda, kas ja milliseid vigu tehti. Õpilased paluvad vastajatel ka

uusi sõnu tõlkida. Seejärel küsib õpetaja kaasõppijatelt, mis hinde vastajad saavad.

Õpetaja on hinnetega nõus ja märgib need eKooli. (Õ5 vtl.)

Brown et al. (2012) selgitavad, et kaaslaste hindamine on vajalik, kuna õpilased võtavad üksteise töödele esitatud kriitikat üldjuhul tõsisemalt, kui seda tehakse õpetaja kommentaaride puhul. Hamer, Purchase, Luxton-Reilly ja Denny (2015) lisavad, et kuigi õpetajad annavad õppijatele pikemat ja üksikasjalikumat tagasisidet, ei ilmne olulisi erinevusi teiste tagasiside aspektide puhul. Nii õpetajate kui ka kaaslaste tagasiside on oma struktuurilt ja sisult sarnane, sisaldades nii positiivset kui ka negatiivset tagasisidet, soovitusi edasiseks ja ka teemaväliseid kommentaare. Samas on õpilased altimad kirjutama kaasõppijatele rohkem positiivseid kommentaare.

Lisaks kaaslaste hindamisele on õppetöös väärtuslik ka enesehindamine. McMillan ja Hearn (2008) tähtsustavad enesehindamist, kuna selle käigus õpilased jälgivad ja hindavad oma õppetöö kvaliteeti ja selgitavad välja võimalusi, et oma arusaamist ja oskusi arendada. Kui õpilane leiab lahknevuse hetkeolukorra ja soovitud soorituse vahel ning asub seda tühimikku vähendama, siis on enesehindamine olnud efektiivne. Enesehindamise kasutamist käesolevas töös uuritud õpetajate arusaamadest ega vaatlustulemustest ei ilmnenu.

Sarnaselt varasemate uurimistulemustega mõistavad ka antud uurimuses osalenud õpetajad tagasiside allikate mitmekesisuse vajalikkust. Pedagoogide meelest on tähtis, et tagasisidet saaksid ja annaksid nii õpilased, õpetajad, lastevanemad kui ka kooli juhtkond. Kuigi nähakse tagasiside vajalikkust, toodi ka välja, et tihtipeale toimub tagasiside andmine vaid õpetajalt õpilasele, kuna puuduvad teised objektiivsed tagasisidestajad. See leiab kinnitust ka vaatluste põhjal, kuna ülekaalukalt toimub tagasisidestamine õpetajalt õpilasele. Tulemused pole aga kooskõlas kirjanduses tähtsustatud kaaslaste ja enesehindamisega. Põhjuseid, miks õpetajad ei kasuta ega too ka oma vastustes välja kaaslaste ja enesehindamist võib otsida ajaloost ja traditsioonidest. Autor järeldab, et kuna läbi aegade on koolis peamiseks tagasisidestajaks peetud õpetajat, pole ei pedagoogid ega ka õppijad harjunud pidama kaaslaste ja enesehindamist hindamiseks. Samas on nii kaaslaste kui ka enesehindamine õpitav ning selleks, et taolised lähenemised muutuksid loomulikuks osaks õppetööst, tuleb neid pidevalt ja teadlikult praktiseerida.

3.1.4. Tagasiside kriteeriumid

Uurides, mille alusel või millest lähtuvalt peaks tagasisidet andma, toodi välja erinevaid seisukohti. Kõige enam nimetati, et õpetaja peab tagasiside andmisel õpilastele lähtuma õppeeesmärgist, mis võib olla sõnastatud ka oodatava õpitulemusena, kuid toodi ka välja

tagasisidestamist vastavalt hindamisjuhendile, heale käitumisele, teadmistele, tehtud tööle või sooritusele, konkreetsele vormile, sisetundele.

Õpilasele annan tagasisidet vastavalt töö tulemustele ja ka eesmärgist, mida üldsegi oli vaja nagu saavutada või teha. Lähtudes kas teadmistest ning ka headest kommetest. (Õ3 int.)

Tagasisidet võiks anda lähtuvalt eesmärgist. /.../ Sageli antakse tagasisidet oma sisetunde järgi ka, kuid keerulisematel juhtumitel võiks selleks ka midagi aluseks võtta. /.../ No ütleme näiteks arenguveestlustel kasutatakse sageli konkreetseid vorme ja küsimusi. Neid siis saab aluseks võtta ja tagasisidet nii anda. (Õ2 int.)

Ka vaatlustulemused kinnitavad, et õpetajad võtavad hindamise ja tagasisidestamise aluseks peamiselt õppe-eesmärgid.

Õpetaja räägib tervisliku toitumise põhimõtetest ning tutvustab õpilastele taldrikureeglit. Õpilased peavad joonistama erinevate toitude osakaalu paberile. Õpetaja käib klassis ringi ja kommenteerib, et õpilased on kenasti põhimõttest aru saanud ja lisab, et neid tuleb ka väärtustada ja igapäevaselt nende järgi toituda. (Õ8 vtl.)

Intervjueeritav number 7 leiab, et kindlasti võiks lähtuda ka sellest inimesest, kellele tagasisidet antakse (Õ7 int.) ning sama meelt on esimene vastaja, kelle arvates peab lähtuma igast õpilase isikust eraldi ning näiteks iga konkreetse õpilase isiklikust arengust vastavas aines või siis üldiselt. (Õ1 int.) Ka vaatlusandmetest lähtuvalt andis üks õpetaja õpilasele tagasisidet tema isikliku arengu põhjal.

Õpilasel oli eelmisel korral kodutöö tegemata ja ta ei osanud vastata, millised on stressi tunnused. Õpetaja küsib, kas ta on nüüd teadlik nendest ning õpilane nimetab erinevaid võimalikke tunnuseid. Õpetaja kiidab õpilast, et ta kodutöö ära tegi ning lisab, et õpilane ei teadnud varem stressi tunnuseid, kuid oskab neid nüüd nimetada ja loodetavasti vajadusel ka enda puhul ära tunda. (Õ2 vtl.)

Brookhart (2008) eristab kolme kriteeriumi, millest lähtuvalt õpetajad õppijatele tagasisidet annavad. Kõige enamkasutatavam kriteerium, mille alusel õpetajad hinnangut annavad ja tagasisidestavad on üldine õppe-eesmärk. Need tulemused on kooskõlas ka käesoleva tööga, sest pedagoogid nimetavad peamise kriteeriumina õppe-eesmärki. Eesmärgist lähtuvat tagasisidestamist peetakse ka kõige efektiivsemaks, kuna see toetab arengut ning võimaldab edasi liikuda järgmise sihi suunas. Lisaks on Brookhart toonud kriteeriumitena välja ka õpilase individuaalse arengu ning normi. Õpilase soorituse paigutamine tema individuaalse arengu konteksti võimaldab näidata isikliku arengu plaanis tehtavaid edusamme ning annab õppijale enesekindlust ja motivatsiooni, et ta on võimeline

õppimises edenema, vaatamata sellele, et tegelik õppe-eesmärk võib olla veel kaugel (Brookhart, 2008). Ka mitmed antud töö raames intervjueritud õpetajad peavad oluliseks lähtuda iga õpilase individuaalsest arengust ning edusammudest.

Normipõhist tagasisidet peetakse kõige ebaefektiivsemaks, kuna selle puhul võrreldakse õpilase sooritust teise õpilase sooritusega. Taoline tagasiside ei anna informatsiooni selle kohta, mida õppija võiks tulemuse parandamiseks teha. (Brookhart, 2008) Autor on selle käsitlusega täiesti nõus ning ka käesolevas uurimuses ei nimetanud ükski õpetaja kriteeriumina normi, millest lähtuvalt tagasisidet antakse. Üks õpetaja nentis, et *negatiivne* [tagasiside] *viitab puudustele, see nagu näitab erinevust ideaalist.* (Õ3 int.) Sellest lähtuvalt võib järeldada, et õpetajad mõistavad, et normipõhine tagasiside pole tõhus ning kujundab mõttelaadi, et paremaid tulemusi saadakse oma sünnipärase võimekuse, mitte aga tulemusliku töö tõttu. Seetõttu ei kasutata sellist lähenemist ka praktikas.

3.1.5. Tagasiside fookus

Pedagoogide seisukohad seoses tagasiside fookusega olid küllaltki sarnased. Mitmed vastajad olid seda meelt, et tagaside peaks keskenduma positiivsetele aspektidele, mis aitaksid hoida või tekitada õpilases motivatsiooni edasi õppimiseks. Samuti tõid õpetajad välja, et tagasiside fookus peaks olema suunatud õpilase arengule ja muutustele.

Kindlasti peaks keskenduma saaja tugevustele, et mis läks hästi ja nii edasi. Võiks ära märkida ka paar punkti, mis vajavad arendamist, kuid fookus peaks olema siiski positiivsel, et mitte motivatsiooni vähendada ja seda trotsi tekitada. A la, et õpilane ütleb ah, ma ei viitsi, nagunii saan jälle kahe ja nii edasi. (Õ7 int.)

Tagasisidet tuleks anda selliselt, et see oleks konstruktiivne ja loov, et parendav ja et see oleks nagu suunatud selle õpilase arengu edendamisele. See ei tohi mitte mingil juhul olla selline materdav ja negatiivne. Et peaks ikka keskenduma ikka positiivsetele aspektidele, et see viiks edasi ja innustaks ja julgustaks ka nii. (Õ8 int.)

Siinkohal tasuks meenutada Hattie ja Timperley (2007) nelja fookust, millele tagasiside võib olla suunatud. Kõige tõhusamaks peetakse tagasisidet õppeprotsessi ja eneseregulatsiooni kohta. Ka tagasiside ülesande või tulemuse kohta on efektiivne, kui see aitab informatsiooni töötlemisele ja eneseregulatsioonile kaasa. Tagasisidet õpilase isiksuse kohta peetakse ebaefektiivseks, kuna see ei suurenda õpilaste arusaamist, pühendumist õppetöösse ega anna juhtnööre, mida eesmärgi saavutamiseks teha tuleb. Sellist tagasiside fookuse mudelit ja jaotust peetakse otstarbekaks, kuna see võimaldab nii õpetajatel kui ka õpilastel liigendada ja mõista üheti tagasiside erinevaid omadusi (Gan & Hattie, 2014).

Õpetajate arusaama tagasiside fookusest on uurinud Brown et al. (2012), kes leidsid oma töös, et kuigi õpetajad mõistavad tagasiside fookuse nelja erineva liigi lahknevust, siis praktikas kasutatakse neid vaheldumisi ja üksteisest eristamata. Ka Gan ja Hattie (2014) uurimuses eristasid pedagoogid nii tagasisidet ülesande või tulemuse, õppeprotsessi, eneseregulatsiooni kui ka õpilase isiksuse kohta. Kõige enam kasutavad õpetajad tagasisidet ülesande või tulemuse kohta, aga tihti antakse hinnang ka õpilase isiksusele. Tagasisidet õppiia eneseregulatsiooni kohta kasutatakse vaid üksikudel juhtudel. Need andmed on kooskõlas ka Hattie ja Timperley (2007) poolt välja toodud seisukohtadega. Irving et al. (2011) poolt läbiviidud uuringu põhjal jaguneb õpetajate tagasiside fookus kolmele tasandile: tagasiside õppimisprotsessile, tagasiside käitumisele ning hinnete panemiseks.

Käesolevas uurimuses osalenud õpetajate seas oli paar pedagoogi, kelle vastustest ilmnest teadlikkus tänapäevastest arusaamadest tagasiside kohta. Üks vastajatest leidis, et tagasiside fookuses võib olla *töö- või õpitulemus või tegevusega seotud eneseregulatsioon ning ka protsessi kirjeldus*. (Õ9 int.) Lisaks pööras üks õpetaja tähelepanu sellele, et õpilane võib tagasisidet tõlgendada oma isiksusest lähtuvalt, mida teooria seletustes ei peeta tõhusaks.

Kui keskendutakse teadmistele või oskustele, siis peaks tagama selle ka, et tagasiside andmisega saaks siis õpilane ka oma emotsioonidega hakkama. /.../ Vahel keskendutakse [õpetajad keskenduvad] väga spetsiifiliselt vaid teadmistele ja oskustele, aga võib-olla samas unustatakse ära, et õpilane võib saada sõnumi hoopis oma isiksuse või oma olemuse kohta. Seetõttu võiks, no mitte ainult võiks, aga ikka peaks ka õpetaja kontrollima, kas planeeritud sõnum ka nõnda vastu võeti. (Õ2 int.)

Enamike käesolevas uuringus osalejate arvamused tagasiside fookuse kohta jäävad küllaltki üldiseks, millest lähtuvalt võib järeldada, et pedagoogid pole kursis kirjanduses välja pakutud ideedega. Põhjus, miks tulemused pole kooskõlas kirjanduses esitatuga võib seisneda ka selles, et pedagoogid ei pruukinud intervjuus esitatud küsimusest õigesti aru saada ning töö autor oleks pidanud selle teisiti esitama. Uuritud õpetajad tõid välja, et tagasiside fookus peaks asetsema õpilase arengul ja tagasisidestamisel peab keskenduma positiivsetele aspektidele. Enamike pedagoogide seisukohtadest ei ilmne, kas need aspektid on seotud õppiia tulemuse või ülesande, tema õppeprotsessi, eneseregulatsiooni või isiksusega. Vaid üks õpetaja nentis, et keskenduma peaks *tehtud tööle, olgu see siis kas näiteks kontrolltöö või õppeprotsess tervikuna*. (Õ7 int.)

Õpetajate vastused viitavad sellele, et mõiste „tagasiside fookus“ polnud neile tuttav. Praktikas on tagasiside siiski fookuseeritud ja tulemused sarnanevad teistes riikides läbiviidud uuringutega. Vaatlustest ilmneb, et praktikas tagasisidestatakse peamiselt konkreetset tööd või

sooritust. See on kooskõlas ka varasemate andmetega (Gan & Hattie, 2014). Õpetajate seas leidub algajaid tagasiside kasutajaid, kellest enamik annavad teavet õpilase õige või vale vastuse kohta, lisamata juhtnööre, kuidas õppetööd tõhustada ja edasi areneda. Lisaks andis üks õpetaja kommentaare kokkuvõtva hindamisega samaaegselt. Samas mõned pedagoogid on ka täiustuvad tagasiside kasutajaid.

Õpetaja jagab eelmisel tunnil tehtud kontrolltöid tagasi. Samal ajal antakse õpilastele individuaalset tagasisidet. Õpetaja osutab ülesannetele või vigadele ja suunab õpilast, millised teemad ja grammatikareeglid tuleb veel üle vaadata. (Õ1 vtl.)

Õpilased täidavad tööraamatust ülesannet kodu- ja lemmikloomadest. Õpetaja palub ühel õpilasel vastata, millised lemmikloomad ta ära märkis. Õpilane nimetab lemmikloomi. Õpetaja kiidab õpilast, et ta leidis mitu lemmiklooma üles. Ta lisab, et õpilane leidis üles koera, aga küsib, kes võiks lisaks koerale veel paljude lemmik olla. (Õ6 vtl.)

Kahes viimases näites on kirjeldatud konkreetse töö või ülesande tagasisidestamist. Kuna esimesel juhul on lisatud tööle ka punktisumma ja hinne, mis on pigem kokkuvõtvale hindamisele iseloomulik, siis tulenevalt vaatluslehe kirjeldustest kasutab antud õpetaja tagasisidet algaja tasemel. Kiiduväärt on aga asjaolu, et pedagoog suunab õpilasi oma teadmisi ja sooritust täiustama. Teises vaatlustulemuste näites kiidab õpetaja, et õpilane on ülesandega hakkama saanud, aga samas suunab täiendavat informatsiooni otsima. Tagasisidet konkreetse ülesande või soorituse kohta kasutatakse õppetöös kõige enam (Hattie & Timperley, 2007) ning kui õpetaja lisab soovitusi, kuidas õppetööd parandada, siis mõjub see edasisele tegevusele positiivselt (Ross & Tronson, 2005).

Kuigi uuritavad ei toonud oma vastustes välja, kas tagasiside peaks olema suunatud ülesandele, õppeprotsessile, eneseregulatsioonile või õpilase isiksusele, siis kinnitavad vaatlustulemused, et õpetajad keskenduvad peamiselt ülesande või soorituse kohta informatsiooni andmisele. Tulemused on autori arvates ootuspärased, kuna konkreetse töö või ülesande tagasisidestamine on lihtsam ja vähem aeganõudvam kui näiteks õpilase eneseregulatsiooni ja õppeprotsessi kommenteerimine. Samas puudub enamikel juhtudel õpetaja tagasisidest edasiviiv komponent, mis toetaks õpilase arengut ja seetõttu ei pruugi ülesande või soorituse kohta käiv info olla õppija jaoks õppimist toetav.

3.1.6. Tõhus tagasiside

Vesteldes õpetajatega, milline tagasiside on nende arvates hea ja efektiivne, jäi enamike vastustest kõlama mõte, et tagasiside peab olema positiivne ning suunatud arengule.

Hea tagasiside on see, kui öeldakse, et tegid selle asja küll hästi, kuid seda võiks veel paremini teha, see tähendab, et tagasisides on positiivset nooti ka. (Õ5 int.)

Kaks õpetajat olid ühisel meelel, et nende arvates on efektiivne nn „võileiva-meetod”, mida nad ka ise oma praktikas kasutavad.

Mulle meeldib see võileiva mudel või sandwichi mudel. See on minu meelest hea. /.../ See tähendab seda, et kus tagasisidet alustatakse heaga, et mis läks hästi. Seejärel tuuakse välja no ütleme üks või kaks arendamist vajavat aspekti. Kindlasti mitte ei rõhutata kui halvasti läks, aga et mis vajaks lihtsalt arendamist ning lõpetuseks taas, et mis läks hästi. See on tähtis, et positiivne pool kaaluks üle negatiivse. Selline mudel on minu praktikas hästi toiminud. (Õ7 int.)

Ma arvan, et tagasiside peab olema aus. Enim kasutan komplimendi võileiba. /.../ See on siis selline, et alustada ja lõpetada tuleb positiivsega, aga selle vahele saab öelda ka teravamad kriitikat. Aga peaasi, et see kõik oleks lihtsalt siiras. (Õ9 int.)

Vastajad tõid välja ka selle, et hea tagasiside on võimalikult lühike, aus, vahetu, konkreetne, varustatud näidetega.

Vaatlustulemused ei ole aga kooskõlas õpetajate intervjuus väljendatud arusaamadega. Kuigi klassis antav suuline tagasiside oli oma loomult positiivne, siis enamikel juhtudel puudus sellest õpilase hetkeseisundi mitmekülgne kirjeldus ja nõuandev komponent edasiseks tegevuseks. Ülesandeid lahendades või küsimustele vastates piirdusid õpetajad tagasiside andmisega selle kohta, kas vastus on sobiv või mitte. Pedagoogid kiitsid õpilasi kasutades tihti sõna „Tubli!”, kuid see on liigitatav tagasisidena õpilase isiksusele, mis varasemate uurimistulemuste põhjal pigem ei aita õppetööd tõhustada. Ühel juhul ei öelnud õpetaja vastust ette, vaid suunas õpilast läbi eneseregulatsiooni ennast ise arendama.

Õpetaja küsib semantilise mälu kohta. Üks õpilane vastab, mis see on. Vastus pole päris täpne ja õpetaja ütleb, et hakkab juba soojaks minema, sa oled õigel teel ja suunab õpilast oma vastust parandama. (Õ9 vtl.)

Tõhusal tagasisidel pole ühte kindlat kirjeldust ning see erineb ka autorite käsitlustes. Samas mitmete autorite käsitluses on ühine joon, et tagasiside peaks aitama õppijal mõista õppe-eesmärki, tema hetketaset ning teadvustama võimalusi, kuidas hetketaseme ja soovitud taseme vahelist tühimikku täita (Hattie & Timperley, 2007). Käesolevas uuringus osalenud õpetajad toovad välja, et tõhus tagasiside annab õpilasele teavet tema hetketaseme kohta ning samuti on oluline lisada edasiviivaid aspekte, et tagasiside oleks suunatud arengule. Õppe-eesmärkide jagamist õppijatega vastanud välja ei too. Jürimäe et al. (2011) töös ilmnes tendents, et pea kõikides uuritud koolides räägiti eesmärkide tutvustamisest õpilastele, kuid

õpilaste kaasamist eesmärgistamisse mainiti õpetajate poolt üksikutel juhtudel. Sellest võib järeldada, et nii suure vastutuse andmine ja aktiivsuse võimaldamine õpilasele on meie koolikontekstis ebatavaline.

Mitu õpetajat nimetasid, et nende arvates on efektiivne nn „võileiva-meetod” ning nad kasutavad seda ka praktikas. Samas ei ilmnunud ühegi õpetaja õppetundide vaatlustel, et seda lähenemist oleks kasutatud. Meetod on populaarsust ja tähelepanu kogunud ning taolist lähenemist soovitatakse tihtipeale tagasisidestamisel kasutada, kuid uurimusi selle tõhususest on väheseid. Meetodi eesmärk on julgustada õpetajaid andma mitmekülgset, sh ka negatiivset tagasisidet, ent tegema seda viisil, mis võimalikult vähe kahjustaks õppijate motivatsiooni. Uurimused näitavad, et kuigi õppijad võtavad meetodi hea meelega vastu, on õpilastel positiivset ja negatiivset sõnumit koos keeruline interpreteerida. Lisaks pakuvad komplimendid ja positiivsed tähelepanekud õppijale rahulolutunnet, kuid nii mõnelgi juhul võib kriitika positiivsete teadete vahel kaduma minna ning see ei vii õppimise tõhustamisele ja seega ei toimu ka arengut. (Parkes, Abercrombie & McCarty, 2013) Ka antud uurimuses olid mitmed õpetajad selle meetodiga tuttavad ning nende arvates on see praktikas hästi toiminud. Siiski viitavad mõnede varasemalt läbiviidud uurimuste tulemused sellele, et meetod ei aita kaasa õppija arengule. Von Bergen, Bressler ja Campbell (2014) toovad välja, et „võileiva-meetodit” kasutatakse, kuna levib arusaam, et kriitikat on koos positiivsete aspektidega lihtsam kuulda ja aktsepteerida. Lisaks arvatakse, et taoline lähenemine vähendab ebamugavustunnet ja ärevust. Selle lähenemise puhul võib aga välja tuua ohu, et õppija mõistab, et tagasiside tegelik põhjus oli vaid kritiseerida ning positiivset tagasisidet ei võeta siirana, mille tagajärjel väheneb ka usaldus. Autorid toovad välja, et efektiivne tagasiside on aus ja konkreetne. Neid tunnuseid nimetasid ka käesoleva töö raames uuritud õpetajad.

Iga õpilase töös või soorituses võib leida mõne hea, tunnustust vääriva aspekti ning samas on ka parimas töös arengukohti, mida saaks veelgi täiustada. Kui õpetaja tagasisides mõlemad aspektid siiralt välja toob, võib „võileiva-meetod” toimida. Kui aga õpetaja eesmärk on osutada tähelepanu õppija vigadele ja sellele eelnev ja järgnev tunnustus on ebasiiras ning otsitud, siis tajub seda ka õppija.

Töö tulemustest järeldab autor, et õpetajate arusaamade ja tegevuse vahel ilmneb lahknevusi. Kuigi pedagoogid mõistavad, et tõhus tagasiside peaks aitama õpilast end arendada, siis praktikas jäetakse enamikel juhtudel lisamata edasiviiv ja õppimist toetav komponent ning tagasiside piirdub vaid õigete ja valede vastuste väljatoomisega. Ka varasematest uurimustest selgub, et õpetajate arvamuste ja tegeliku käitumise vahel on erinevusi. Parr ja Limbrick (2010) leidsid, et kuigi õpetajad soovivad anda kvaliteetset ja

tõhusat tagasisidet, siis praktikas ilmneb mitmeid vajakajäämisi. Harnett'i (2007) uurimuses osalenud õpetajad peavad efektiivseks, kui õpilastele antakse positiivset tagasisidet ning lisatakse juhtnööre, kuidas õppetööd tõhustada. Samas ilmneb vaatlustulemustest, et õpetajate tagasiside jääb algaja tasemele, kuna antakse kinnitust ja kiidetakse õigete vastuste eest ning see tekitab justkui tupiku, mis ei toeta õppimist ega edasist arengut. Käesoleva töö autor leiab, et kuigi õpetajate arusaamad on enamjaolt kooskõlas tänapäevase õppimist toetava tagasiside käsitlemisega, siis teadmiste kandumine praktikasse ja pedagoogika õppijakeskseks muutmine on aeglased protsessid. Õpetajad peaksid enda jaoks lahti mõtestama, kuidas saab tagasisidega õpilase arengule kaasa aidata ja pidevalt oma tegevuse üle reflekteerima, kas nad neid arusaamasid ka õpetajatöös rakendavad.

3.2. Tagasisidestamise viisid

3.2.1. Tagasiside kasutamine õppetöös

Õpetajad tõid välja, et nad kasutavad tagasisidestamist väga laialdaselt ning tihti oma töös.

Kasutan tagasisidet väga erinevalt. Tagasiside võib olla ka emotikon töö peal õpilase vastuse järel, mis võiks anda edasi või nagu peegeldada õpetaja suhtumist sellesse töössse ja vastusesse. (Õ2 int.)

Mina kasutan tagasisidestamist ikka igapäevaselt. Ma rõhutan lapse individuaalsuse märkamist ja isikliku arengu tähtsust sellises, mis oleks edasiviiv ja üldse positiivses õppekeskkonnas. (Õ4 int.)

Seda, et õpetajad tagasisidestavad õpilasi igapäevaselt, näitasid ka vaatlustulemused. Peamiselt andsid õpetajad suulist ja vahetut tagasisidet konkreetse ülesande või soorituse kohta. Tihti esines tundides ka tagasisideahela kasutamist, mis on mõttevahetus õpetaja ja õpilaste vahel. Informatsiooni sügavamat analüüsi ja mõistmist ning ka diskussiooni teket õhutasid õpetajate poolt esitatud küsimused. Kuigi kõik õpetajad esitasid küsimusi, et õhutada arutelu teket, siis paljudel juhtudel jäi see algaja kasutaja tasemele, kuna õpetaja tagasiside oli seotud pigem õigete ja valede vastustega, mitte aga suunatud sügavama analüüsi tekitamisele. Samas oli õpetajate seas mõni, kes kasutas seda tagasisidestamise viisi laiaulatuslikult. Mitmel juhul kujunes õpetajate küsimustest välja arutelu, mis võimaldas sügavamat ja tähendusrikkamat ideede uurimist ja õppimise toetamist.

Õpetaja küsib, mis on abielu ja vabaabielu vahe. Õpilased toovad välja omapoolseid variante. Nende üle diskuteeritakse. Õpetaja süvendab arutelu küsides, millised on abielu

ja vabaabieli plussid ja miinused. Õpilased mõtlevad kaasa, täpsustavad üksteise kommentaare, õpetaja lisab ka omapoolseid täiendusi ja annab tagasisidet. Toimub kestev tagasisideahel, mis edendab sügavamat analüüsi ja teema mõistmist. (Õ2 vtl.)

Ka varasemad uurimused kinnitavad, et õpetajad annavad õpilastele tagasisidet pidevalt (Brown et al., 2012) ning enamjaolt on see suunatud konkreetsele ülesandele või sooritusel (Gan & Hattie, 2014). Tagasisideahela kasulikkust rõhutavad mitmed autorid (Heritage, 2007; Sadler, 1989; Wylie & Lyon, 2013), kuid tõhus on see juhul, kui õpetaja õhutab diskussiooni teket, annab tagasisidet, et selle abil saaksid õpilased püstitatud eesmärkideni jõuda.

Käesoleva töö tulemustest järeldab autor, et kuigi õpetajad kasutavad tagasiside andmist õpilastele igapäevaselt, siis paljudel juhtudel ei ole see õppimist toetav, kuna puudub edasiviiv aspekt. Ka tagasisideahela kasutamine võib olla tõhus, kuid tulemuslikult kasutasid seda vaid üksikud uurimuses osalenud õpetajad ning sedagi pigem episoodiliselt. Sellest johtuvalt on autor taaskord arvamusel, et kuigi õpetajatel on teadmisi ja ettekujutus efektiivsest tagasisidest, siis praktikas ei kasutata neid piisaval määral, et tagada võimalikult mõjus õppimist toetav ja arengule suunatud õppekeskkond.

3.2.2. Kirjalik ja suuline tagasiside

Õpetajad kasutavad oma töös nii kirjalikku kui ka suulist tagasisidet ning peavad mõlemaid efektiivseks võimaluseks, kuidas õpilaste tööd, sooritust ja käitumist kommenteerida.

Kõige enam rakendan suulist tagasisidet tunnis. Ja siis kirjalikes töödes proovin anda tagasisidet probleemsete kohtade kohta lühikommentaaridena. (Õ2 int.)

Alati küll ei saa kontrolltööde või praktiliste tööde protokollide juurde kirjutada sellist pikemat tagasisidet, aga nii ühe-kahe lausega ikka. Samuti kirjutan kirjalikule tööle juurde suunavaid küsimusi ja kommentaare, et näe, siin on midagi valesti. Ja alati toon ka välja positiivset, kui on midagi hästi tehtud. Isegi lihtsalt sõnal nagu „tubli” on teinekord väga tugev mõju ning annab sellise positiivse eduelamuse õpilasele. (Õ7 int.)

Vaatlustulemuste põhjal saab öelda, et õpetajad kasutavad suulist tagasisidet tundides tihti ning nagu varasemalt välja toodud, esineb seda palju tagasisideahela kujul. Kuna käesoleva uurimuse vaatlus keskendus peamiselt suulisele tagasisidele, mida õpetajad õppetundide ajal annavad, siis ei saa kindlaks teha, kas ja kuivõrd õpetajate arusaamad kirjalikust tagasisidestamisest ja vastav praktika omavahel kooskõlas on. Õpetajad peavad oluliseks kirjalike tööde puhul kommenteerida, mis oli hästi ja millele tasuks veel arengu eesmärgil tähelepanu pöörata. Kuna käesoleva töö puhul ei kogutud andmeid selle kohta, kas

pedagoogid edasiviivat kirjalikku tagasisidet ka praktikas kasutavad, teeb töö autor ettepaneku, et selle aspekti uurimist võiks jätkata.

Brookhart (2008) nendib, et tagasiside valimisel võib lähtuda nii ülesande vormist kui ka indiviidist, kellele tagasisidet antakse. Kirjalike kodutööde puhul võib olla otstarbekas lisada kommentaare õpilasele tööle, samas kui klassis toimuva õppetöö puhul on mõistlik kasutada vahetut suulist tagasisidet ning praktilise tegevuse korral ka visuaalset tagasisidet. Kuna indiviidid ja nende võimed on erinevad, siis tuleks võtta arvesse ka seda, milline tagasiside just konkreetsele õpilasele sobib. Antud töö tulemustest ilmneb, et õpetajad lähtuvad tagasiside valimisel eelkõige ülesande vormist, kuna tunnis tehtava töö puhul antakse suulist tagasisidet ning kirjalike tööde puhul antakse kirjalikku tagasisidet.

Ellery (2008) leidis oma uurimuses, et suulise tagasiside andmisel on võimalik keskenduda aspektidele, mis pole kirjalike kommentaaride puhul võimalik. Suuline tagasiside aitab kaasa õpetaja ja õppija vahelise dialoogi tekkele, mis edendab õppimist ning selle kasulikkus sai uurimuses kinnitust. Ka kirjalik tagasiside on efektiivne, kuid õpilased peavad mõistma, kuidas seda õppetöö tõhustamiseks kasutada ning selleks peab õpetaja andma nõuandeid. Tulemused viitavad sellele, et kõige tõhusam on kasutada suulist ja kirjalikku tagasisidet koos, kuna see edendab õpilaste mõistmist ja arengut ning mõlema tagasiside efektiivust mõistavad ka antud töö vastajad.

Tajur (2013) on oma uurimistöös uurinud kirjaliku tagasiside rolli põhikooli õpilaste hinnangul. Tulemused viitavad, et tihtipeale keskendutakse kirjaliku tagasisidestamise puhul vaid vigade väljatoomisele, kuid puuduvad soovitusel soorituse parandamiseks või tunnustus õigete lahenduskäikude eest. Sellest võib järeldada, et õppijate jaoks on oluline, et vigade väljatoomisel neid ka põhjendatakse, et õpilased mõistaksid, mida neil on vaja juurde õppida, et saavutada õppe-eesmärk. Ka käesolevas töös uuritud pedagoogid mõistavad, kui oluline on õpilase arengule kaasa aitamine, pöörates probleemsetele aspektidele tähelepanu, kuid andes ka juhiseid edasiseks toimimiseks ning lisades eduelamust tekitavaid positiivseid kommentaare. Tegelikult praktikas kasutatava kirjaliku tagasiside olemust ja sisu käesolevas töös ei uurita.

Käesoleva uurimuse vastajad peavad nii suulist kui ka kirjalikku tagasisidet efektiivseks. Asjaolu, et ühte ei eelistata teisele, on kooskõlas teadusuuringutes väljatoodud seisukohtadega, et nii suulisel kui ka kirjalikul tagasisidel on õppimist toetavas hindamisprotsessis oma koht. Ka magistratöö autor leiab, et mõistlik on kasutada nii kirjalikku kui ka suulist tagasisidet, kuna õpilased võivad õpetajapoolseid kommentaare omaks võtta ning interpreteerida erineval viisil. Vaatamata sellele, kumba lähenemist kasutada, on tähtis,

et tagasiside sisaldaks lisaks õigete või valede vastuste kommentaaridele ka edasiviivat komponenti, mis aitaks õpilasel mõista, kuhu suunas arengu eesmärgil edasi liikuda.

3.2.3. eKooli kasutamine tagasisidestamisel

Uuritavad töid välja, et nad peavad vajalikuks ka tagasiside andmist eKooli keskkonnas. Lisaks hinde panemisele põhjendatakse eKoolis kommentaaride näol, mis õpilase töö või soorituse puhul hästi läks ning millele oleks vaja veel tähelepanu pöörata.

Arvestuslike tööde puhul püüan anda eKoolis lisaks hindele ka sõnalist tagasisidet, et õpilane teaks, mis täpselt läks hästi ja millega peaks veel tegelema. Ja nagu ma enne ka ütlesin, siis annan tagasisidet õpilase käitumisele iga nädala lõpus, millega vanemad väga rahul on. (Õ5 int.)

/.../ Põhjendan alati hinnet eKoolis, kasutades sealseid võimalusi. (Õ8 int.)

Tänapäevased info- ja kommunikatsioonitehnoloogia vahendid on muutnud kooli ja kodu peamiseks suhtluskanaliks eKooli. Varasemalt läbiviidud uuringust ilmneb, et õpetajate meelest annab eKooli keskkonnas kajastatud info vanematele võimaluse olla pidevalt kursis laste edusammude ja probleemidega. Lisaks aitab keskkond õpetajatel õppimist toetavat hindamist, sh tagasisidestamist edukalt teostada. Pedagoogil on võimalik tähelepanekuid kiiresti lapsele ja vanemale edastada ning hiljem neid koondades on võimalik kergemini valmis saada kokkuvõtvaid kirjeldavaid hinnanguid. Õpetajate arvates on oluline, et oleks keskkond, kuhu neid kommentaare kirjutada. (Jürimäe et al., 2011)

Ka käesolevas töös uuritud õpetajad väärtustavad eKooli ja sealseid võimalusi kujundava hindamise rakendamiseks ning tagasiside edastamiseks. Üks pedagoog tõi vastuses välja, et selline keskkond ja tagasisidestamise viis sobib ka vanematele, kuna see annab neile võimaluse olla pidevalt kursis lapse tegevuse ja tulemustega. Intervjuudest selgub, et eKooli kommentaaride kirjutamisel ei unustata, et tagasiside andmisel tuleb rõhutada ka edasiviivaid aspekte, mis aitaksid õpilasel oma õppetööd ja arengut tõhustada. Nagu kirjaliku tagasiside andmisel töödele, ei keskendunud vaatlused ka eKooli kasutamisele ja seetõttu ei saa kindlaks teha, kas pedagoogid ka tegelikult seda viisi tagasisidestamiseks rakendavad. Samas on töö autor nõus, et eKooli keskkond on mugav ja kiire võimalus, et kirja panna tähelepanekuid lapse kohta, kuid kindlasti ei tohiks see jääda ainukeseks tagasisidestamise viisiks. Lapse arengu seisukohalt on oluline ka vahetu suuline tagasiside, mida on võimalik õppetunni ajal anda.

3.2.4. Probleemid tagasiside kasutamisel õppetöös

Kuigi õpetajad on seda meelt, et tagasiside on õppetöös väga oluline ning seda peetakse õppetöö igapäevaseks osaks, siis võib tagasisidestamisel ette tulla ka mõningaid probleeme.

Tagasiside andmise juures ongi sageli keeruline see, et ei jää enda jaoks aega, et nagu mõtestada juba eelnevalt tagasiside andmine ja selle fookus ja siis võib see edastav info jääda vähe kasulikuks. (Õ2 int.)

Õpetajad on ajaressursi puudumise probleemina välja toonud ka varasemas uuringus. Pedagoogid nendivad, et sõnalise tagasiside andmiseks, kirjaliku tagasiside koostamiseks ja õppija arengu üle arutamiseks on vaja leida selleks spetsiaalne aeg ja koht. Tuuakse välja, et üheks heaks võimaluseks lapsele pühendumiseks on arenguveestlus. (Jürimäe et al., 2011) Ka käesolevas uuringus osalenud õpetajad on seisukohal, et tagasisidestamine on aeganõudev tegevus, kuid ühe võimalusena nähakse arenguveestlusi. Pedagoogid on öelnud, et *hea tagasiside koht on arenguveestlus (Õ3 int.)* ja *samuti saavad lapsevanemad minult palju tagasisidet arenguveestluse käigus klassijuhataja töös. (Õ1 int.)*

Lisaks on uuringus osalejad välja toonud, et kuna tagaside läbimõtleamiseks jääb tihtipeale liiga vähe aega, siis ei pruugi edastatav info olla õppijale kasulik. Selline tagasiside võib õpetajalegi teadvustamata olla oma sisult kriitiline ja vigu rõhutav või antakse tagasiside selle kohta, kas õpilase vastus on õige või vale, kuid puuduvad juhtnöörid, millele rohkem keskenduda on tarvis, et õppimist edendada. Lisaks võib läbimõtle mata tagasiside olla suunatud õpilase isiksusele, mille puhul tajutakse kõrget subjektiivsust ning mis tekitab pigem afektiivseid protsesse kui arengut õppetöös. Eelnevalt nimetatud tagasiside viisid on mitmete autorite arvates ebaefektiivsed ning võivad mõjuda õpilase sooritusele pärssivalt. (Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996; Tunstall & Gipps, 1996)

Probleemid tagasiside kasutamisel õppetöös ilmnevad ka vaatlustulemustest. Õpetajad kasutavad tunni ajal üldjuhul spontaanset ja vahetut tagasisidet, mis antakse kohe pärast õppija vastust või sooritust. Kuigi ühegi pedagoogi tagasiside polnud oma sisult kriitiline ja vigu rõhutav, keskendus see peamiselt informatsioonile, kas õpilase vastus oli õige või vale, suunamata täiendavat või teistsugust teavet otsima või andmata juhtnööre, kuidas edasi toimida.

Õpetaja küsib, mida tähendab tervisliku toitumise juures mitmekülgsus. Üks õpilane tõstab käe ja vastab. Õpetaja ütleb õpilasele, et tal on õigus. Vastuse üle ei arutleta ja jätkatakse järgmise teemaga. (Õ8 vtl.)

Eelnevast võib järeldada, et õpetajad mõistavad, et tagasiside andmine on vajalik, kuid ajakulukas tegevus. Kui seda aga enda jaoks pole lahti mõtestatud, siis ei pruugi õpilane talle

antud informatsioonist kasu saada. Teadlikkuse puudumisele viitab ka asjaolu, et praktikas jääb pedagoogide tagasiside enamasti algaja tasemele. Õpetajad kasutavad tagasisidet pigem väljundikeskselt, mille käigus antakse informatsiooni vastuse õigsuse kohta ning hinnang tehtud tööle või sooritusele, kuid ei keskenduta protsessile ja arengule.

Töö tulemustest saab järeldada, et kuigi õpetajad väljendasid vestlustes õppimist toetavale tagasisidele omaseid aspekte ja arusaamu, ei ole käsitus veel praktikas juurdunud ning õpetajad peavad end pidevalt täiendama. Autor pakub välja, et igal pedagoogil on vajalik lähtuda tagasisidestamisest eelkõige õppija arengust. Seega tuleb pidevalt enda jaoks läbi mõelda ja ka õppijatega arutada, mis on õppe-eesmärk ning kuidas pedagoog saab aidata ja suunata õpilast edasisel õppimisel, et täita hetketaseme ja soovitud taseme vaheline tühimik. Lisaks peab toimuma pidev refleksioon selle üle, kas tagasiside osutub ka praktikas efektiivseks. Siinkohal pakub magistr töö autor välja, et pedagoogidel oleks vajalik oma tunde videosalvestada ning vaadelda, millisel viisil nad tagasisidet õppetöös rakendavad. Kasuks tuleb ka erinevate tagasisidestajate otsimine, et ka õpetajad ise saaksid objektiivseid kommentaare ja hinnanguid oma töö erinevatele aspektidele.

3.3 Uurimuse tugevused ja kitsaskohad

Käesolev magistr töö andis ülevaate õpetajate arusaamadest tagasisidest ning võrdles neid pedagoogide tegeliku tagasisidestamispraktikaga. Antud uurimistööl põhjal saab anda mõningaid soovitusi tagasiside kasutamiseks õppetöös. Tulemustest ilmnes, et kuigi pedagoogid mõistavad tagasiside vajalikkust ja peavad seda väärtuslikuks õppetöö arendamisel, siis praktikas ei kasutata tagasisidestamist sageli õppimist toetaval viisil. Seega võiksid õpetajad pöörata oma töö üle reflekteerimisel tähelepanu ka efektiivse tagasiside kasutamisele. Sellele aitaks kindlasti kaasa ka oma tundide videosalvestamine, objektiivsete tagasisidestajate otsimine ning pidev teemakohastel koolitustel osalemine.

Lisaks võib töö praktilise väärtusena välja tuua ka uurimistulemuste rakendamist õpetajakoolituse planeerimisel. Õpetajaks õppijatel ei kujune arusaamad, hoiakud ja oskused õppimist toetava tagasiside kasutamiseks iseenesest ja seetõttu tuleks rõhku pöörata sellele, et ka õpetajakoolitajatel oleksid olemas vajalikud teadmised ja oskused, mida mudeldada ning edasi anda tulevastele pedagoogidele. Õpetajakoolituse tudengid vajavad stuudiumi jooksul juhiseid erinevatest strateegiatest ja tehnikatest, et tulevikus anda arengule orienteeritud tagasisidet nii õpilastele, vanematele, kui ka kolleegidele. Kuigi autori meelest pole õpetajakoolitusel hetkel tagasisidestamise õpetamisele piisavalt tähelepanu pööratud, saab

uurija käesoleva töö raames uusi teemakohasest kirjandusest saadud teadmisi ning uurimistulemusi rakendada edaspidises õpetajatöös.

Antud töös esineb ka mõningaid piiranguid. Ühe piiranguna võib välja tuua selle, et uuring viidi läbi ühes Tartu ja ühes Pärnu linna koolis ning uuringus osales üheksa tegevõpetajat, mistõttu ei saa uurimistulemuste põhjal teha üldistavaid järeldusi teiste Eesti koolide õpetajate kohta. Teiseks kitsaskohaks võib pidada tagasiside fookuse sisu ebaselgeks jäämist uuritavatele ning intervjuu tulemused võivad seega olla ebatäpsed. Samuti võib piiranguna välja tuua seda, et andmeid töötles uurija üksi, mistõttu võib esineda subjektiivsust.

Käesolevas uurimistöös keskenduti õpetaja suulisele tagasisidele, kuid õpetajate arusaamade kohaselt kasutatakse õppimist toetavat tagasisidet tihti ka kirjalike tööde puhul. Seetõttu tasuks edasi uurida, kas õpetajate arusaamad on kooskõlas kirjaliku tagasiside rakendamisega tegelikus õppetöös. Parema ülevaate annaks ka tulemuste võrdlemine kvantitatiivse uurimuse käigus kogutud andmetega.

KOKKUVÕTE

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, millised on pedagoogide arusaamad seoses õppimist toetava tagasisidega ning uurida, millisel viisil nad rakendavad seda oma töös. Valimi moodustasid üheksa õpetajat ühest Tartu ja ühest Pärnu linna koolist. Tööks vajalike andmete kogumiseks kasutati kombineeritud andmekogumismeetodit, milleks oli mittesekkuv vaatlus ja poolstruktureeritud intervjuu. Andmeanalüüsil kasutati uurimismeetoditega sobivat kvalitatiivset sisuanalüüsi.

Antud töös otsiti vastuseid uurimisküsimustele, millised on pedagoogide arusaamad seoses tagasiside kasutamisega õppetöös, milliseid tagasisidestamise viise kasutavad õpetajad õppetöös ning kuidas on õpetajate arusaamad kooskõlas tagasisidestamisega tegelikus õppetöös. Uurimuse tulemusena said vastuse kõik püstitatud uurimisküsimused.

Uurimuse tulemustest selgub, et õpetajad peavad tähtsaks tagasiside informeerivat funktsiooni, mis annab õpilasele teavet tehtud töö, soorituse, teadmiste, hoiakute või käitumise kohta. Õpetajate arvates võimaldab tagasiside õpilasel õppetööd parandada ja ennast arendada ning ilma tagasisideta ei toimu õppimist. Õpetajad on arusaamal, et tagasiside andmisel õpilasele tuleks peaaesjalikult lähtuda õppe-eesmärgist, mida peetakse ka kõige efektiivsemaks, kuna see võimaldab edasi liikuda järgmise sihi suunas. Tõhusaks peetakse tagasisidet, mis on positiivne ning suunatud arengule.

Õpetajad tagasisidestavad õpilasi igapäevaselt. Peamiselt antakse tagasisidet ülesande või soorituse kohta ning seda tehakse nii suuliselt kui ka kirjalikult. Tunni ajal kasutatakse üldjuhul spontaanset ja vahetut tagasisidet, mis antakse kohe pärast õppija vastust või sooritust. Tihti esineb tundides ka tagasisideahela kasutamist, mis õhutab diskussiooni teket, läbi mille õpilased saaksid püstitatud õppe-eesmärkideni jõuda. Lisaks peetakse heaks tagasisidestamise võimaluseks nii eKooli keskkonda kui ka arenguveestlusi.

Töö tulemustest ilmneb, et õpetajate arusaamad pole kooskõlas tagasisidestamisega tegelikus õppetöös. Õpetajad leiavad, et tagasiside peaks olema suunatud arengule, kuid praktikas keskendub see peamiselt informatsioonile, kas õpilase vastus on õige või vale, suunamata täiendavat või teistsugust teavet otsima või andmata juhtnööre, kuidas õppetööd tõhustada. Kuigi õpetajatel on teadmisi ja ettekujutus efektiivsest tagasisidest, siis praktikas ei kasutata neid piisavalt määral, et tagada võimalikult mõjus õppimist toetav ja arengule suunatud õppekeskkond. Seega võiksid õpetajad pöörata oma töö üle reflekteerimisel tähelepanu ka efektiivse tagasiside kasutamisele.

SUMMARY

Using effective feedback in teaching based on the teachers' understandings and observations of the lessons

The aim of this study was to find out the teachers' understandings in relation to effective feedback, and to examine in what manner they implement it in their work. The sample of the study consisted of nine teachers from one Tartu school and one Pärnu school. A non-intrusive observation and a semi-structured interview was used to collect the data. The data was analysed by using the qualitative content analysis.

The thesis sought answers to the research questions: what are the teachers' understandings in relation to the use of feedback in teaching; what feedback manners teachers use in the classroom; how are the teachers' understandings in accordance with using feedback in actual teaching. As a result of the study, all of the stated research questions were answered.

The study results reveal that teachers emphasize the informative function of the feedback that provides information about the student's work, performance, knowledge, attitudes or behaviour. Teachers believe that feedback enables the students to develop, and without feedback there is no learning. Teachers think that feedback should be mainly based on the learning objective, which is considered the most effective, as it allows to move towards the next target. Feedback that is positive and aimed at the development is considered effective.

Teachers give feedback to their students every day. Feedback is mainly provided about the task or performance, and it is given both in verbal and written form. During a lesson teachers generally use spontaneous and immediate feedback that is provided right after the learner's response or performance. Feedback loops, that encourage discussion and help to reach the learning objectives, are also frequently used. In addition, teachers consider the eKool environment and parent-teacher conferences good opportunities to give feedback.

It appears from the study results that teachers' understandings are not in accordance with using feedback in actual teaching. Teachers believe that feedback should be focused on the development, but in practice it mainly focuses on the information, whether the student's answer is right or wrong and no instructions are given how to enhance the learning. Teachers have the knowledge and understandings of effective feedback, but in practice they do not use feedback in order to ensure an effective and development-oriented learning environment. While reflecting over their work, teachers should also pay attention to the using of effective feedback.

TÄNUSÕNAD

Autor tänab kõiki õpetajaid, kes olid nõus antud uurimuses osalema, leidsid aega, et osaleda intervjuus ning lubasid oma tunde vaadelda. Suured tänusõnad ka kõigile abistajatele, kes uurimistööd selle valmimise käigus lugesid ja tagasisidet andsid.

AUTORSUSE KINNITUS

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Allkiri:

Kuupäev:

KASUTATUD KIRJANDUS

- Atkin, M. J., Black, P., & Coffey, J. (Eds.). (2001). *Classroom Assessment and the National Science Education Standards*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 9 – 21.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7 – 74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2007). Large-scale Assessment Systems Design principles drawn from international comparisons. *Measurement*, 5(1), 1 – 53.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).
- Brown, G. T. L., Harris, L., & Harnett, J. (2012). Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and Teacher Education*, 28, 968 – 978.
- Chappuis, S., & Chappuis, J. (2007). The Best Value in Formative Assessment. *Informative Assessment*, 65(4), 14 – 19.
- Cizek, G. J. (2010). An Introduction to Formative Assessment: History, Characteristics, and Challenges. In H. L. Andrade, & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of Formative Assessment* (pp. 3 – 17). New York: Routledge.
- Ellery, K. (2008). Assessment for learning: a case study using feedback effectively in an essay-style test. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), 421 – 429.

Emerson, R. W. (2015). Convenience Sampling, Random Sampling, and Snowball Sampling: How Does Sampling Affect the Validity of Research? *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 109(2), 164 – 168.

Feldschmidt, T. (2013). *Õppimist toetav õpetaja tagasiside lihtsustatud õppes*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

Fishbach, A., & Finkelstein, S. R. (2012). How Feedback Influences Persistence, Disengagement, and Change in Goal Pursuit. In H. Aarts, & A. J. Elliot (Eds.), *Goal-Directed Behavior* (pp. 203 – 230). New York: Psychology Press.

Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage.

Gan, M. J. S., & Hattie, J. (2014). Prompting secondary students' use of criteria, feedback specificity and feedback levels during an investigative task. *Instructional Science*, 42(6), 861 – 878.

Gümnaasiumi riiklik õppekava. (2011). *Riigi Teataja*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014021>

Hamer, J., Purchase, H., Luxton-Reilly, A., & Denny, P. (2015). A comparison of peer and tutor feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(1), 151 – 164.

Harnett, J. A. (2007). *Changing Learning Conversations: An Action Research Model of Reflective Professional Development*. Doktoritöö. Massey University.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81 – 112.

Heritage, M. (2007). Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140 – 145.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.

Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277 – 1288.

Irving, S. E., Harris, L. R., & Peterson, E. R. (2011). „One Assessment Doesn’t Serve All the Purposes” or Does it? New Zealand Teachers Describe Assessment and Feedback. *Asia Pacific Education Review*, 12(3), 413 – 426.

Johnson, D. A. (2013). A Component Analysis of the Impact of Evaluative and Objective Feedback on Performance. *Journal of Organizational Behavior Management*, 33(2), 89 – 103.

Jürimäe, M., Kärner, A., & Lamesoo K. (Koost). (2011). *Kujundava hindamise projekti I etapi uurimistulemuste aruanne*. Tartu: Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus.

Jürimäe, M., Kärner, A., & Tiisvelt, L. (2014). *Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine: õpetajakoolituse õppematerjal*. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.

Kell, M. (2014). *Kunstiõpetajate arusaam kujundavast hindamisest ja selle rakendamine kunstiunnis*. Publitseerimata magistritöö. Eesti Kunstiakadeemia.

Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254 – 284.

Koka, A. (2006). *The Role of Perceived Teacher Feedback and Perceived Learning Environment on Intrinsic Motivation in Physical Education*. Tartu: Tartu University Press.

Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.

Marzano, R. J. (2010). *Formative Assessment & Standards-Based Grading*. Bloomington: Marzano Research Laboratory.

Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2).
Külastatud aadressil <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2386>

- McMillan, J. H., & Hearn, J. (2008). Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40 – 49.
- Pakosta, H-L. (2012). *Kujundava hindamise rakendamine erineva staažiga õpetajate igapäevatoos*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Parkes, J., Abercrombie, S., & McCarty, T. (2013). Feedback sandwiches affect perceptions but not performance. *Advances in Health Sciences Education*, 18(3), 397 – 407.
- Parr, J. M., & Limbrick, L. (2010). Contextualising practice: Hallmarks of effective teachers of writing. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 583 – 590.
- Popham, J. W. (2009). Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental? *Theory Into Practice*, 48, 4 – 11.
- Põhikooli riiklik õppekava. (2011). *Riigi Teataja*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4 – 13.
- Raspel, M. (2011). *Õpetajate tagasiside põhikooliõpilaste poolt tajutuna*. Publitseerimata magistr töö. Tallinna Ülikool.
- Rodgers, C. R. (2006). Attending to Student Voice: The Impact of Descriptive Feedback on Learning and Teaching. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 209 – 237.
- Ross, P. M., & Tronson, D. A. (2005). *Providing quality feedback – Where to from here?* Külastatud aadressil <http://science.uniserve.edu.au/pubs/procs/wshop10/2005Ross.pdf>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119 – 144.
- Sadler, D. R. (1998). Formative Assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5(1), 77 – 84.

- Saksniit, K. (2014). *Kujundava hindamise kasutamine õppetöös õppetunni analüüsi põhjal*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Salumaa, T., & Talvik, M. (2009). *Õpitulemuste hindamine koolis*. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ.
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153 – 189.
- Strakova, J., & Simonova, J. (2013). Assessment in the school systems of the Czech Republic. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(4), 470 – 490.
- Tajur, T. (2013). *Kirjaliku tagasiside roll ja vajalikkus füüsika ainetunnis põhikooli õpilaste hinnangul*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Tiisvelt, L. (2013). *Kujundavat hindamist juurutavas professionaalses õpikogukonnas osalenud ning mitte osalenud õpetajate õpikäsitluste võrdlus*. Publitseerimata magistrیتöö. Tartu Ülikool.
- Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389 – 405.
- Von Bergen, C. W., Bressler, M. S., & Campbell, K. (2014). The sandwich feedback method: Not very tasty. *Journal of Behavioral Studies in Business*, 7, 1 – 13.
- Wylie, C., & Lyon, C. (2013). *Using the Formative Assessment Rubrics and Observation Protocols to Support Professional Reflection on Practice*. Külastatud aadressil <https://center.ncsu.edu/ncfalcon/pluginfile.php/2/course/section/57/Formative%20Assessment%20Rubrics%20and%20Observation%20Tools%20Document.pdf>

Lisa 1. Poolstruktureeritud intervjuu küsimused

1. Milliseid aineid Te õpetate?
2. Kui kaua olete õpetajana töötanud?
3. Mis klassides Te tunde annate?
4. Mida tähendab Teie arvates tagasiside?
5. Kas ja miks on vaja koolis tagasisidet? Mis on selle väärtus?
6. Kes peaksid Teie arvates tagasisidet andma? Kes peaksid tagasisidet saama?
7. Mille alusel või millest lähtuvalt peaks tagasisidet andma?
8. Mis aspektidele peaks tagasiside andmisel keskenduma? Mis on tagasiside fookus?
9. Milline tagasiside on Teie arvates hea, efektiivne?
10. Kuidas te neid arusaamasid oma töös kasutate?

Lisa 2. Õppimist toetava tagasiside kasutamise vaatlusleht

1. Tagasisideahel – tagasisideahel on mõttevahetus õpetaja ja ühe/mitme õpilase vahel või õpilaste endi vahel, mille õhutamiseks võib esitada küsimusi, et edendada sügavamat analüüsi ja mõistmist.

Algaja kasutaja	<ul style="list-style-type: none">• Õpetaja esitab õpilastele tunni ajal vähe küsimusi, mis edendaksid klassi arutelu. <p>VÕI</p> <ul style="list-style-type: none">• Õpetaja küsib õpilastelt küsimusi, kuid tagasiside on seotud pigem õigete või valede vastusega, mitte aga sügavama analüüsiga.
Arenev kasutaja	<ul style="list-style-type: none">• Õpetaja esitab harva küsimusi, et edendada klassi arutelu.• Õpetaja tugineb aeg-ajalt õpilaste vastustele või julgustab õpilasi tuginema kaaslaste vastustele.• Aeg-ajalt toimuvad tagasisideahelad, kuid need on lühikesed, lõppevad järsult ja ei võimalda uute ideede ning kontseptsioonide üle arutlemist.
Täiustuv kasutaja	<ul style="list-style-type: none">• Õpetaja esitab mitmetel kordadel küsimusi, et edendada klassis arutelu.• Nii õpetaja kui ka õpilased tuginevad sageli kaaslaste vastustele, täpsustavad nende kommentaare, nõuavad üksikasjalikke vastuseid, kaasavad teisi õpilasi, et probleemi üle arutleda.• Tagasisideahel toetab vestlust; võimaldab sügavamat ja tähendusrikast ideede uurimist; üldjuhul ei lõppe ahel õpetaja poolt osutatud õige või vale vastusega.
Laiaulatuslik kasutaja	<ul style="list-style-type: none">• Õpetaja esitab pidevalt ja kogu tunni vältel küsimusi, mis edendavad klassi arutelu ning integreerib küsimusi ja diskussiooni sujuvalt juhendamisse.• Nii õpetaja kui ka õpilased tuginevad sageli kaaslaste vastustele, täpsustavad nende kommentaare, nõuavad üksikasjalikke vastuseid, kaasavad teisi õpilasi, et probleemi üle arutleda.• Tagasisideahelaid kasutatakse, et toetada õpilaste kaasatust

	<p>diskussiooni. Klassi diskursust iseloomustab pidev tagasiside andmine, et võimaldada sügavamat ja tähendusrikkamat ideede uurimist ja õppimise toetamist.</p>
--	--

Märkmed:.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Individuaalne kirjeldav tagasiside – õpilastele antakse individuaalne tagasiside, mis on seotud kindlate õppe-eesmärkidega ning õpetaja suunab ja juhendab, kuidas edasi areneda ja eesmärke saavutada. See on iseloomulik pigem formaalsele tagasisidele, mida antakse õpilasele kirjalikult või suuliselt konkreetse töö või soorituse kohta.

Algaja kasutaja	<ul style="list-style-type: none"> Õpetaja ei anna kirjeldavat tagasisidet. <p>VÕI</p> <ul style="list-style-type: none"> Õpetaja annab kirjeldavat tagasisidet konkreetse töö või ülesande puhul, kuid lisab ka punktisumma või hinde. <p>VÕI</p> <ul style="list-style-type: none"> Tagasiside ei ole seotud plaanitud õppe-eesmärkidega. Õpilastel ei ole võimalust tagasisidet internaliseerida (tagasisidet analüüsida ja/või küsimusi esitada). Õpilastel ei ole võimalust tagasisidet mõtestatult kasutada (rakendada seda hetke või järgneva ülesande puhul).
Arenev kasutaja	<ul style="list-style-type: none"> Õpetaja, lisamata punktisummat või hinnet, annab kirjeldavat tagasisidet konkreetse töö või ülesande puhul, mis toetab õppe-eesmärkide täitmist ja/või aitab reflekteerida edu saavutamise üle. Õpilastel ei ole võimalust tagasisidet internaliseerida (tagasisidet analüüsida ja/või küsimusi esitada).

	<ul style="list-style-type: none"> • Õpilastel ei ole võimalust tagasisidet mõtestatult kasutada (rakendada seda hetke või järgneva ülesande puhul).
Täiustuv kasutaja	<ul style="list-style-type: none"> • Õpetaja, lisamata punktisummat või hinnet, annab kirjeldavat tagasisidet konkreetse töö või ülesande puhul, mis toetab õppeeesmärkide täitmist ja/või aitab reflekteerida edu saavutamise üle. • Õpilastele antakse võimalus tagasisidet internaliseerida (tagasisidet analüüsida ja/või küsida küsimusi). • Õpilastel ei ole võimalust tagasisidet mõtestatult kasutada (rakendada seda hetke või järgneva ülesande puhul).
Laiaulatuslik kasutaja	<ul style="list-style-type: none"> • Õpetaja, lisamata punktisummat või hinnet, annab kirjeldavat tagasisidet konkreetse töö või ülesande puhul, mis toetab õppeeesmärkide täitmist ja/või aitab reflekteerida edu saavutamise üle. • Õpilastele antakse võimalus tagasisidet internaliseerida (tagasisidet analüüsida ja/või küsida küsimusi). • Õpilastel on võimalus tagasisidet mõtestatult kasutada (nad saavad rakendada seda hetke või järgneva ülesande puhul).

Märkmed:.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Kaaslaste hindamine – See on seotud õpilaselt õpilasele tagasisidega ning võimaldab analüüsida kaaslaste tööd, mis on samuti kasulik tagasisidestajale.

Algaja kasutaja	<ul style="list-style-type: none"> • Õpilastel ei ole võimalust hinnata oma kaaslaste tööd. <p>VÕI</p> <ul style="list-style-type: none"> • Õpilastel palutakse hinnata iseenda tööd.
-----------------	---

Arenev kasutaja	<ul style="list-style-type: none"> • Õpetaja palub õpilastel hinnata oma kaaslaste tööd ja anda tagasisidet, mis parandaks töö kvaliteeti ja toetaks õppimist. • Kaaslaste hindamise ülesanne ei tundu enamikele õpilastele mõtestatud (nad ei võta ülesannet tõsiselt ega taju seda olulisena). • Kaaslaste hindamise ülesande struktuur on puudulik ega toeta õppimist (näiteks: õpilased ei mõista ülesannet, näiteid tagasisidest ei toodud). Ülesanne on enamike õpilaste jaoks liiga raske ning nad ei oska anda tagasisidet, mis toetaks õppimist. • Kaaslaste hindamine ei mõju õpilase töö kvaliteedile, sest tagasiside ei toeta õppimist või ülesande struktuur on puudulik ning ei võimalda tagasisidet analüüsida (õpilasel pole aega tagasisidet läbi vaadata).
Täiustuv kasutaja	<ul style="list-style-type: none"> • Õpetaja palub õpilastel hinnata oma kaaslaste tööd ja anda tagasisidet, mis parandaks töö kvaliteeti ja toetaks õppimist. • Kaaslaste hindamise ülesanne tundub enamikele õpilastele mõtestatud. • Kaaslaste hindamise ülesanne on struktureeritud (näiteid tagasisidest on toodud) ja osad õpilased tulevad ülesandega toime ning annavad kaaslastele tagasisidet, mis toetab õppimist. • Kaaslaste hindamisel on piiratud mõju õpilase töö kvaliteedile, sest tagasiside ei toeta õppimist või ülesande struktuur on puudulik ning ei võimalda tagasisidet analüüsida (õpilasel pole aega tagasisidet läbi vaadata).
Laiaulatuslik kasutaja	<ul style="list-style-type: none"> • Õpetaja palub õpilastel hinnata oma kaaslaste tööd ja anda tagasisidet, mis parandaks töö kvaliteeti ja toetaks õppimist. • Kaaslaste hindamise ülesanne tundub kõigile õpilastele mõtestatud. • Kaaslaste hindamise ülesanne on struktureeritud (näiteid tagasisidest on toodud) ja kõik õpilased tulevad ülesandega toime ning annavad kaaslastele tagasisidet, mis toetab õppimist. • Kaaslaste hindamisel on positiivne mõju õpilase töö kvaliteedile, sest tagasiside toetab õppimist ning ülesande struktuuris on ette

**Lisa 3. Pedagoogide õppimist toetava tagasiside kasutamise tasemed
vaatlustulemuste põhjal**

Tähis	Tagasisideahel	Individuaalne kirjeldav tagasiside	Kaaslaste hindamine
Õ1	Arenev kasutaja	Algaja kasutaja	Algaja kasutaja
Õ2	Laiaulatuslik kasutaja	Arenev kasutaja	Algaja kasutaja
Õ3	Algaja kasutaja	Algaja kasutaja	Algaja kasutaja
Õ4	Algaja kasutaja	Algaja kasutaja	Algaja kasutaja
Õ5	Algaja kasutaja	Algaja kasutaja	Arenev kasutaja
Õ6	Arenev kasutaja	Täiustuv kasutaja	Algaja kasutaja
Õ7	Arenev kasutaja	Algaja kasutaja	Algaja kasutaja
Õ8	Algaja kasutaja	Algaja kasutaja	Algaja kasutaja
Õ9	Laiaulatuslik kasutaja	Arenev kasutaja	Algaja kasutaja

Lisa 4. Näidis täidetud vaatluslehest

12. klass suhtlemispsühholoogia (Õ9 vtl.)

1. Tagasisideahel – tagasisideahel on mõttevahetus õpetaja ja ühe/mitme õpilase vahel või õpilaste endi vahel, mille õhutamiseks võib esitada küsimusi, et edendada sügavamat analüüsi ja mõistmist.

Algaja kasutaja	<ul style="list-style-type: none">• Õpetaja esitab õpilastele tunni ajal vähe küsimusi, mis edendaksid klassi arutelu. <p>VÕI</p> <ul style="list-style-type: none">• Õpetaja küsib õpilastelt küsimusi, kuid tagasiside on seotud pigem õigete või valede vastusega, mitte aga sügavama analüüsiga.
Arenev kasutaja	<ul style="list-style-type: none">• Õpetaja esitab harva küsimusi, et edendada klassi arutelu.• Õpetaja tugineb aeg-ajalt õpilaste vastustele või julgustab õpilasi tuginema kaaslaste vastustele.• Aeg-ajalt toimuvad tagasisideahelad, kuid need on lühikesed, lõppevad järsult ja ei võimalda uute ideede ning kontseptsioonide üle arutlemist.
Täiustuv kasutaja	<ul style="list-style-type: none">• Õpetaja esitab mitmetel kordadel küsimusi, et edendada klassis arutelu.• Nii õpetaja kui ka õpilased tuginevad sageli kaaslaste vastustele, täpsustavad nende kommentaare, nõuavad üksikasjalikke vastuseid, kaasavad teisi õpilasi, et probleemi üle arutleda.• Tagasisideahel toetab vestlust; võimaldab sügavamat ja tähendusrikast ideede uurimist; üldjuhul ei lõppe ahel õpetaja poolt osutatud õige või vale vastusega.
Laiaulatuslik kasutaja	<ul style="list-style-type: none">• Õpetaja esitab pidevalt ja kogu tunni vältel küsimusi, mis edendavad klassi arutelu ning integreerib küsimusi ja diskussiooni sujuvalt juhendamisse.• Nii õpetaja kui ka õpilased tuginevad sageli kaaslaste vastustele, täpsustavad nende kommentaare, nõuavad üksikasjalikke vastuseid, kaasavad teisi õpilasi, et probleemi

	<p>üle arutleda.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tagasisideahelaid kasutatakse, et toetada õpilaste kaasatust diskussiooni. Klassi diskursust iseloomustab pidev tagasiside andmine, et võimaldada sügavamat ja tähendusrikkamat ideede uurimist ja õppimise toetamist.
--	---

Märkmed: Tunni teema on agressiivne, alistuv ja kehtestav käitumine. Õpetaja küsib tunni ajal õpilastelt pidevalt küsimusi, et arendada diskussiooni.

Õpetaja küsib, kas agressiivne käitumine on mõnel juhul õigustatud. Paar õpilast toovad välja omapoolseid mõtteid. Õpetaja küsib, kas kellelgi on veel ideid. Üks õpilane täiendab ja arendab edasi kaaslase mõtet, et agressiivne käitumine on lubatud, kui ennast on vaja kaitsta ohu eest. Õpetaja annab tagasisidet, et see on hea tähelepanek, lisab omapoolseid täiendusi ja toob näiteid erinevatest situatsioonidest. On aru saada, et õpilased on kaasatud ja süvenenud teemasse.

Õpetaja küsib, mis on alistuv käitumine. Õpilased vastavad, õpetaja annab tagasisidet, et vastused on head. Õpetaja palub nimetada situatsioone, millal on mõistlik alistuvalt käituda. Õpilased toovad näiteid, õpetaja lisab omapoolseid mõtteid.

Õpetaja näitab õpilastele kolme videot. Peale igat videot küsib ta, millise käitumisviisiga oli tegu. Õpilased vastavad. Õpetaja arendab diskussiooni edasi, küsides, mille põhjal õpilased seda arvavad. Õpilased vastavad ja täiendavad üksteise mõtteid. Toimub kestev mõttevahetus, mis edendab sügavamat analüüsi ja teema mõistmist.

Õpilased teevad paaristööd ja arutlevad erinevate situatsioonide üle. Õpetaja küsib, millist käitumisviisi nad teatud situatsioonide puhul kasutaksid. Õpilased vastavad, vajadusel palub õpetaja, et õppija täpsustaks, mis põhjusel ta selle käitumisviisi valis ja annab ka omapoolseid kommentaare. Õpetaja on mõtetega nõus ning mõne situatsiooni juures küsib, kas saaks kasutada ka teistsugust käitumisviisi, kui esmajuhul pakuti. Toimub pidev tagasisideahela kasutamine, õpilasi kaasatakse diskussiooni, mis toetab õppimist ja teema mõistmist.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Leana Pennula (sünnikuupäev: 13.01.1990)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

Õppimist toetava tagasiside kasutamine õppetöös pedagoogide arusaamade ja õppetundide vaatluste põhjal

mille juhendaja on Maria Jürimäe,

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 27.05.2015.